

Frigjørende føringer?

*En analyse av en samfunnsfaglærers veiledning i
Politikk og menneskerettigheter*

Lise Storaker Pyke



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Frigjørende føringer?

En analyse av en samfunnsfaglærers veiledning i Politikk og menneskerettigheter

© Lise Storaker Pyke

2015

Tittel: Frigjørende føringer? En analyse av en samfunnsfaglærers veiledning i Politikk og menneskerettigheter

Lise Storaker Pyke

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

I denne kvalitative studien undersøkes samfunnsfaglærerens veiledningspraksis.

Problemstillingen er: *hvordan veileder læreren elevene i arbeid med problembaserte oppgaver om menneskerettigheter i Politikk og menneskerettigheter?* I studien belyser jeg hva læreren gjør i veiledningssamtalene, hvordan hun gjør det og hva det kan bety for mulighetene for perspektivmangfold. Formålet med studien er å gi en fyldig beskrivelse av veiledningssamtalen som prosess og fenomen i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv. Jeg studerer hvordan samfunnsfaglæreren bruker stemmen sin.

Oppgaven tar teoretisk utgangspunkt i samfunnsfagenes *dannelsesideal*, hvor elevenes selvstendiggjøring og myndiggjøring vektlegges. I den sammenhengen er Kincheloe og Steinberg blant annet sentrale teoretikere, spesielt deres beskrivelse av samfunnsfaglærerens *dialektiske autoritet*. På den ene siden er samfunnsfaglæreren en demokratisk dialog-partner, på den andre siden en fagekspert. Disse rollene møtes i veiledningssamtalen, og dette møtet utgjør studiens fokus. Som analyseverktøy bruker jeg språkhandlingsteori, i tillegg til teori knyttet til autoritativ og dialogisk diskurs. Videoobservasjon er studiens hovedmetode, og veiledningssamtalene ble i etterkant transkribert. I tillegg ble datamateriale fra tre elevintervjuer og uformelle samtaler med læreren brukt for å gi grunnlag for triangulering.

I studien finner jeg at lærerens stemme fremstår som klar og tydelig, og at veiledningspraksisen i stor grad preges av eksplisitt uttalte forventninger, formidling av faginnhold og klare instruksjoner om fremgangsmåte. I lys av Klettes forskning på undervisningskvalitet, konkluderer jeg med at eksplisitt veiledning og konkrete faginnspill kombinert med felles referanserammer kan være til stor hjelp for elevenes arbeidsprosess. Slike typer føringer kan fasilitere og frigjøre elevenes utforskning. Samtidig finner jeg at lærerens stemme tidvis kan virke begrensende på mulighetene for perspektivmangfold. Dette når ytringer bidrar til å definere hva som er gyldige meninger i klasserommet. Endelig understreker jeg at veiledningssamtalenes øyeblikksdimensjon påvirker slike typer veiledningssituasjoner. Selv om læreren er fagekspert, er samtalene umiddelbare, og læreren er selv deltakende i tankeprosessen og undersøkelsene. Dette utfordrer lærerens situasjonskompetanse og mulighetene til å gi eksplisitt og tydelig veiledning underveis.

Forord

Først og fremst vil jeg takke min hovedinformant ‘Lene’, som engasjert lot meg observere hennes undervisning i Politikk og menneskerettigheter. Det var til stor inspirasjon å følge en dyktig lærer som deg! Takk også til elevene i klassen som lot meg være tilstede med både kamera og lydopptaker. Spesielt takk til de fire elevene som stilte opp på intervju i etterkant. Så min veileder Nora Hesby Mathé: tusen takk for at du tok veiledningsutfordringa, og alle innspill, diskusjoner med digresjoner og oppmuntringer underveis. Takk også til Elin Sæther for verdifull veiledning og hjelp med analysen. Engasjementet du viste for temaet mitt var virkelig oppmuntrende!

Takk til Torgeir Christiansen og Bjørn Sverre Gulheim ved ILS for lån av videoutstyr og hjelp med databehandling i etterkant.

Anders, Bente, Maren og to på lån fra ILN; Karoline og Paul Johan, dere må også nevnes for viktige kakefredager og kaffepauser. Takk også til de to sistnevnte norsklektorene for at dere korrekturleste for meg.

Til sist men aller mest, min kjære ektemann Thomas: takk for tålmodighet, middager, markaturer og mye mer.

Kjære leser: jeg håper det blir en god opplevelse!

Oslo, Mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon.....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	2
1.3	Hvilket fag?	3
1.4	Problembaserte oppgaver	3
1.5	Oppgavens oppbygning	5
2	Teoretisk rammeverk.....	6
2.1	Fagets formål	6
2.2	Danning	7
2.2.1	Den kritiske tradisjonen	8
2.2.2	Issues-Centered Education	9
2.2.3	Kritisk tenking.....	9
2.3	Komplekse fagferdigheter	10
2.4	Pedagogical content knowledge	11
2.5	Kommunikasjon i klasserommet	13
2.5.1	Språkhandlinger	14
2.5.2	Monologisk og dialogisk undervisning	16
2.5.3	Autoritative og dialogiske lærerhandlinger.....	17
2.6	Veiledningssamtalen.....	20
2.7	Oppsummering	23
3	Metode.....	25
3.1	Forskningsdesign - kvalitativ casestudie	25
3.2	Validitet og reliabilitet.....	26
3.3	Opprinnelig tema og problemstilling.....	27
3.4	Utvalgsprosessen - læreren, elevene og kritiske refleksjoner.....	28
3.5	Møte med informantene og forskningsetiske betraktninger	30
3.6	Videoobservasjon som metode	30
3.6.1	Gjennomføring	31
3.6.2	Utfordringer ved videoobservasjon.....	32
3.7	Triangulering	32
3.8	Elevintervju	33

3.8.1	Intervjuguiden	33
3.8.2	Gjennomføring	34
3.9	Refleksjoner rundt forskerrollen.....	35
3.10	Behandling av datamateriale.....	36
3.10.1	Lagring og katalogisering.....	36
3.10.2	Transkripsjon.....	37
3.10.3	Analytisk gjennomgang.....	38
4	Analyse.....	40
4.1	Presentasjon av informantene	40
4.2	Oversiktsbilde: hva gjør læreren?.....	41
4.2.1	Respons på tema: «Dette er jo kjempeinteressant!».....	41
4.2.2	Utarbeiding av problemstilling: “Dette er for bredt til å svare på”	42
4.2.3	Faginnhold: “Det du er inne på nå er Responsibility to Protect”	42
4.2.4	Instrukser: “Dere må begynne med å lage en tidslinje”	43
4.3	Nærbilde: Nord Korea, El Salvador og KRL-dommen	45
4.3.1	Lærerens hjelp med problemstillingen	46
4.3.2	Lærerens respons: uklar, men støttende	51
4.3.3	Lærerens respons: uklare svar, vanskelige spørsmål	55
4.3.4	Tydelige instrukser: struktur og rammeverk	58
4.4	Perspektivmangfold?	63
4.4.1	Diskursiv gruppedannelse: «for oss er det jo helt absurd».....	63
4.4.2	Mangel på spørsmål = tegn på autoritativ diskurs?.....	65
5	Konklusjon og implikasjoner	66
	Litteraturliste	70
	Vedlegg 1 Furtak og Shavelsons kodeskjema (2009)	75
	Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD	76
	Vedlegg 3 Samtykkeerklæring, lærer og elever	77
	Vedlegg 4 Intervjuguider	80
	Tabell 1: Språkhandlinger (Svennevig, 2010, s. 68).	16
	Figur 1. Dimensions of helping (Clutterbuck, 2001).	23
	Figur 2. Veiledningssamtalen	24
	Tabell 2: Oversikt over utvalgte grupper med tema for oppgaver og informanter i intervju.	41
	Tabell 3: Oppsummering av hovedkategorier med eksempler.	44

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon

What does a teacher know?

— Lee S. Shulman (1986, s. 8)

I april 2015 besøkte skoleforskeren John Hattie Kilden kulturhus i Kristiansand. Aftenposten meldte at «skolens største stjerne» felte en knusende dom over norsk skole: få av de områdene som satses på av norske politikere har betydelig effekt, hevdet han (Svarstad, 2015). I kjølevannet av besøket fortsatte debatten i mediene om hvordan Hatties (2009) metastudie *Visible Learning* bør leses og forstås, og hva som faktisk *har* effekt for elevenes læring (se f.eks. From, 2015; Sjøberg, 2015). At det mangler konsensus i skoleforskningen over hva som er viktigst, understreker også skoleforsker Kirsti Klette (2014). Imidlertid er det enighet om en ting: læreren. Læreren utgjør en av de viktigste faktorene for elevenes læring. Det viser en rekke ulike studier om undervisningskvalitet, skriver hun (Klette, 2014). Derfor er det viktig med forskning som undersøker hva lærere gjør, og hvordan de gjør det. Dette er et av formålene til denne studien: å få mer kunnskap om lærerens profesjonsutøvelse.

I forberedelsene til denne oppgaven hadde jeg et ønske om en nærhet til profesjonen. Jeg ville studere noe som kunne bidra til å styrke min yrkeskompetanse, og som kunne utgjøre et relevant, om enn lite, bidrag til klasseromsforskningen i samfunnsfagdidaktikk.

Skoleforskerne konstaterer at læreren er viktig, men hva betyr det i samfunnsfagene? Innen faget er elevenes *danning* et overordnet mål (Børhaug, 2005; Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Det innebærer blant annet at elevenes myndiggjøring og utvikling som medborgere vektlegges. Faget skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det skal virke frigjørende og selvstendiggjørende. I en slik kontekst er samfunnsfaglærerens rolle kompleks, for hvordan 'frigjør' man elevene? Hvordan kan for eksempel samfunnsfaglig lærerpraksis se ut når elevene jobber med problembaserte oppgaver, i lys av fagets overordnede formål? Dette er interessefeltene som utgjør grunnlaget for denne oppgaven.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med interessen for samfunnsfaglærerens profesjonsutøvelse som bakteppe, valgte jeg klasseromsobservasjon som metode. I klasserommet jeg besøkte jobbet elevene med problembaserte oppgaver i grupper, og læreren veiledet dem underveis. Dette gav en unik mulighet til å studere lærerens veiledningspraksis. Problemstillingen min er følgende:

Hvordan veileder læreren elevene i arbeid med problembaserte oppgaver om menneskerettigheter i Politikk og menneskerettigheter?

Med utgangspunkt i dette spørsmålet har jeg sett på hva slags veiledningshandlinger læreren utfører. Eller med andre ord: hva gjør hun i veiledningssamtalene? Og hvordan gjør hun det? Fordi samfunnsfaget er et dannelsesfag, var jeg interessert i å studere hva slags rolle læreren tar overfor elevene, og på hvilken måte det kommer til uttrykk. Som autoritetsperson er nemlig lærerens valg spesielt interessante i et fag hvor ideer og verdensforståelse behandles, og hvor elevenes utvikling som selvstendige individer er et av formålene. Lærerens ytringer har derfor blitt studert både som språkhandlinger og med hensyn til perspektivmangfold, det vil si hvordan hennes innspill kan tolkes i lys av autoritativ og dialogisk diskurs. På bakgrunn av disse interessefeltene ønsker jeg å få innblikk i samfunnsfaglig veiledning, og å belyse den kompleksiteten læreren må forholde seg til i et fag med sammensatte mål, hvor hun både er en demokratisk dialog-partner og en fageskspert på samme tid (Krejsler, 2001).

Problemstillingen åpner for en deskriptiv tilnærming og datamaterialet er rikt. Derfor er det nødvendig med noen avgrensninger. I denne studien har jeg ikke som mål å lage kvantifiserbare fremstillinger av alle handlinger læreren foretar seg for så å generalisere om «samfunnsfaglig veiledning i norsk skole». En slik type analyse vil ha liten verdi siden jeg kun har studert én lærer. Snarere vil jeg på bakgrunn av analysen diskutere noen generelle tendenser og utfordringer som kan finne sted i slike typer veiledningssamtaler. Jeg skal heller ikke evaluere veiledningens effekt. Det har jeg ikke forutsetninger for å vurdere. For å gjøre det trengs dypere kunnskap om elevenes forkunnskaper og deres forståelse av veiledningen, noe jeg har begrenset informasjon om. I analysen vil jeg beskrive lærerens innspill og sammenligne det med elevenes presentasjoner, men jeg vil være forsiktig med å foreta konklusjoner om kausalitet. Når det antydes, vil elevenes intervjurespons legges til grunn. Et tredje tema jeg ikke vil diskutere inngående er lærerens begrunnelser for sine valg. Mellom

øktene hadde jeg uformelle samtaler med læreren, men disse gir begrenset informasjon om hennes refleksjoner knyttet til veiledningsstil. Derfor vil jeg ikke diskutere hvorfor hun gjør som hun gjør i særlig grad. Når jeg trekker det inn, vil det være på bakgrunn av hennes utsagn i de uformelle samtalene eller elevenes beskrivelser. Spørsmålet om *hvorfor* er ikke hovedfokus for oppgaven. Fokuset er å beskrive én enkelt lærers veiledning, og på bakgrunn av det diskutere muligheter og utfordringer som kan oppstå i slike situasjoner fra et samfunnsfagdidaktisk perspektiv. Jeg vil analysere hvordan hun bruker stemmen sin som samfunnsfaglærer.

1.3 Hvilket fag?

Observasjonen til denne oppgaven fant sted i faget *Politikk og menneskerettigheter* (heretter Pom). Dette er et av områdene i programfaget *Politikk, individ og samfunn*. Siden det er et programfag, har elevene valgt det selv. Ifølge læreplanen skal faget «bidra til å utvikle selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Pom bygger videre på fellesfaget *Samfunnsfag*, som er obligatorisk for alle elever i videregående skole. I læreplanen til Samfunnsfag står det blant annet at «faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.» (Udir, 2013). Flere av formålsbeskrivelsene i Samfunnsfag og Politikk, individ og samfunn er altså sammenfallende, selv om Samfunnsfag dekker flere fagområder enn Pom. I denne oppgaven vil jeg derfor trekke inn noen områder fra læreplanen i Samfunnsfag som jeg anser som relevante for Pom. Dette fordi Pom bygger videre på fellesfaget Samfunnsfag, og fordi noen av ferdighetsbeskrivelsene er tydeligere formulert i læreplanen til fellesfaget enn i programfaget. Jeg bruker betegnelsen *samfunnsfagene* når jeg beskriver formål og ferdighetene som er gjeldende i begge fag. Når det henvises til spesifikke kompetansemål for ett av fagene, brukes Samfunnsfag eller Pom. I tillegg vil jeg bruke den generelle betegnelsen samfunnsfaglæreren om læreren når hun beskrives.

1.4 Problembaserte oppgaver

Elevene jobbet med problembaserte oppgaver da observasjonsperioden fant sted, også kalt diskusjonsoppgaver, drøftingsoppgaver eller fagartikkel. I dette tilfelle skulle imidlertid

oppgavene presenteres muntlig. Temaet var menneskerettigheter og oppgaven var å finne eksempler på menneskerettighetsbrudd, formulere en problemstilling knyttet til det, drøfte den og foreta en selvstendig og velbegrunnet konklusjon.

Problembaserte oppgaver er en sentral sjanger i samfunnsfagene. I kompetansemålene for Samfunnsfag finner vi delområdet Utforskeren, og formuleringene der gir også innblikk i hva arbeid med slike oppgaver kan innebære. Der står det blant annet at elevene skal:

- formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling og skrive ein drøftande tekst ved å bruke fagomgrep, variert kjeldetilfang og kjeldetilvisingar
- utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løysingsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep
- bruke varierte digitale søkjestrategiar for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene (Udir, 2013)

I denne typen arbeid skal altså elevene lære å formulere aktuelle problemstillinger, bruke fagbegrep og varierte kilder, sammenligne informasjon og drøfte samfunnsfaglige temaer. Selv om det ikke presiseres like eksplisitt at elevene skal formulere en problemstilling i kompetansemålene til Pom, heter det i flere av kompetansemålene at elevene skal drøfte, diskutere og vurdere ulike samfunnsfaglige temaer og problemstillinger. Relevansen av slike ferdigheter kommer til uttrykk i fagets eksamensform.

I Pom kan elevene trekkes ut til både skriftlig og muntlig eksamen. I eksamensveiledningen for 2015 står det at oppgavens form vil variere, men at malen for faglig artikkel vil være hensiktsmessig for elevene å studere (Udir, 2015). Dermed forutsettes en kjennskap til sjangeren. I denne malen trekkes innledning, problemstilling, drøfting og konklusjon frem (Udir, 2015). I sensorveiledningen til eksamen står det at elevenes evne til å «anvende fagkunnskap til å løse problemstillinger og innhente og bruke relevant informasjon på en selvstendig måte» vurderes, samt hvorvidt de «presenterer sentrale argumenter og veier dem mot hverandre på en selvstendig måte. [Og] Trekker på denne bakgrunn en logisk og selvstendig konklusjon» (Udir, V-2014). Elevene må altså sammenligne argumenter og kilder, og ut fra det foreta selvstendige vurderinger og konklusjoner. De problembaserte oppgavene elevene jobbet med i observasjonsøktene, er altså sentrale i samfunnsfagene. Ikke bare fordi de må beherske sjangeren på eksamen, men fordi de krever ferdigheter som har sammenheng med flere av fagenes overordnede formål. De kan blant annet fungere som et

verktøy og rammeverk for elevenes utvikling av kritisk og analytisk tenking. Disse formålene og ferdighetene vil presenteres mer utførlig i kapittel 2.

1.5 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 gjennomgår jeg teorigrunnlaget for oppgaven. Utgangspunktet er samfunnsfagets dannelsesideal. Jeg vil derfor starte med å gjennomgå noen perspektiver på begrepet danning og konkretisere hva det kan bety for forståelsen av dyktighet i samfunnsfag. Samtidig er oppgaven en analyse av lærerens profesjonsutøvelse og kommunikasjonen mellom henne og elevene. Derfor vil jeg også tematisere lærerens sammensatte behov for kompetanse, samt gjennomgå noen analytiske tilnærminger til å studere språklig samhandling. I kapittel 3 redegjør jeg for datainnsamlingsmetodene jeg brukte; videoobservasjon, elevintervju og uformelle samtaler med læreren. Jeg diskuterer de vurderingene jeg gjorde knyttet til validitet, reliabilitet, forskningsetikk, samt min rolle som forsker. Kapittel 4 er oppgavens hoveddel: analysen. Den presenteres i tre deler. Første del er en deskriptiv gjennomgang av kategoriene som fremgikk i kodingen av alle veiledningssekvensene. I andre del går jeg i dybden på veiledningen av tre grupper. Ved å se på både veiledningstranskripsjonene, presentasjonene, tilbakemeldingene fra læreren og elevintervjuene, forsøker jeg å lage tre ‘thick descriptions’ (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s.17) av veiledningsforløpene. Funnene i analysen diskuteres mot de teoretiske bidragene fortløpende. I tredje del av analysen kommenterer jeg veiledningen av disse gruppene fra et diskursivt perspektiv. Nærmere bestemt hvordan lærerens stemme kan forstås med hensyn til diskursiv makt; hvordan hennes stemme påvirker rommet for perspektivmangfold. I kapittel 5 samles trådene, og jeg konkluderer med at lærerens føringer i veiledningssamtalene både kan frigjøre, men også begrense elevenes tankeprosess.

2 Teoretisk rammeverk

Ifølge David Silvermann (2001) styres det man ser av den linsen man bruker. Teoriene som ligger til grunn for forskningen, vil farge hva man ser etter og hvordan man forstår det. Teorien er som et kaleidoskop, skriver han, og ved å bytte linse kan man se samme situasjon på ulike måter; en psykolog vil lese en sosial sammenkomst annerledes enn en sosiolog (Silvermann, 2001, s. 2). Denne oppgavens mål er å studere samfunnsfaglig veiledning. For å gjøre det vil jeg benytte meg av teori fra ulike disipliner. Det er en samfunnsfagdidaktisk oppgave, og derfor vil jeg ta utgangspunkt i noen perspektiver på samfunnsfagenes formål, nærmere bestemt begrepet *danning*. Samtalene som studeres har elevenes danning som overordnet mål, og dette perspektivet farger måten jeg leser veiledningssamtalene på. Ettersom danning kan fremstå som teoretisk, vil jeg dernest trekke frem noen ferdighetsbeskrivelser som kan bidra til å operasjonalisere dyktighet i samfunnsfagene. I utviklingen av slike ferdigheter er læreren sentral. I den forbindelse vil jeg bruke begrepet *pedagogical content knowledge* som teoretisk bidrag for å beskrive kompetansen læreren behøver. Samtidig studeres veiledningssamtalene som kommunikasjonssituasjon. Derfor vil jeg trekke inn perspektiver og begreper som brukes for å tilnærme seg den analytisk, både fra et språkhandlingsperspektiv og fra et diskursperspektiv. Til slutt vil jeg beskrive veiledningssamtalens ulike dimensjoner, som undervisning, samtale og vurderingssituasjon på en og samme tid.

2.1 Fagets formål

Opplæringsloven presiserer skolens formål som en dannende institusjon. I §1-1 står det:

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (Opplæringslova, 1998, §1-1)

Utdanningen som *helhet* skal med andre ord fremme danning, og stikkord herunder er refleksjon, handling, medansvar og medvirkning. Opplæringslovens dannelsesideal videreføres og tydeliggjøres i samfunnsfagene. I formålsbeskrivelsen for fellesfaget Samfunnsfag står det:

Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. (Udir, 2013)

Her poengteres at menneskene er individer som er en del av et fellesskap, og at det medfører ansvar for handlinger og muligheter til å påvirke. Videre beskrives ett aspekt av Samfunnsfagets rolle i dannelsesprosessen slik: «Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar» (Udir, 2013).

Faget skal altså bidra til at elevene får de *ferdighetene* som danning innebærer. I formålsbeskrivelsen til programfaget Politikk, individ og samfunn, hvor observasjonen til denne oppgaven fant sted, heter det:

Programfaget politikk, individ og samfunn skal bidra til å utvikle selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff. [...] Programfaget politikk, individ og samfunn er et allmenndannende fag som skal stimulere til engasjement og demokratisk deltakelse gjennom arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål. [...] Arbeidet med programfaget skal påvirke og utvikle elevens evne til samarbeid, kreativitet og analytisk tenkning. (Udir, 2006)

Her nevnes det eksplisitt at faget er allmenndannende, og i likhet med formålsbeskrivelsene fra Samfunnsfag, trekkes selvstendighet, refleksjon, demokratisk deltakelse og medborgerskap frem. Formålsbeskrivelsene til Samfunnsfag og Politikk, individ og samfunn samsvarer med ordlyden i Opplæringsloven, og danning fremstår som et av kjerneelementene i utdanningen generelt, og samfunnsfagene spesielt. I neste delkapittel vil jeg gjennomgå noen teoretiske tilnærminger til dette overordnede formålet for samfunnsfagene.

2.2 Danning

Hva ligger i begrepet danning? I artikkelen «Hvorfor samfunnskunnskap?» presiserer Kjetil Børhaug (2005) at danning er noe annet enn skikk og bruk og endring av ytre atferdsmønstre. Danningen som samfunnsfaget skal stimulere til, henger sammen med evne til kritisk tenking

og en økt forståelse av seg selv i forhold til samfunnet som helhet. Børhaug skriver at et dannet menneske er «et tenkende subjekt, som også kan bli et politisk, handlende og frigjørende subjekt» (Børhaug, 2005, s.174). Den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki (2001, s.116-117) fremholder evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som kjerne-elementene i det å være et dannet menneske. Det innebærer å reflektere over overordnede samfunnsmessige sammenhenger og å få en interesse for å handle, forme og forandre (Klafki, 2001, s.108 og 111). Danning handler altså om evnen til å *behandle* informasjon spørrende (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s.126), og å benytte denne informasjonen aktivt slik at man kan «nedbryte et ubegrunnet maktherredømme og gjøre spillerommet for sin frihetsutfoldelse større» (Klafki, 2001, s. 114). I disse beskrivelsene av danning fremgår evnen til kritisk tenking og aktørskap som viktig.

2.2.1 Den kritiske tradisjonen

Vektleggingen av kritisk tenking og aktørskap er å kjenne igjen fra den kritiske tradisjonen innenfor pedagogikken, som Ira Shor og Paulo Freire representerer (Freire, 1993; Shor, 1992). Shor (1992) bruker begrepet *empowerment*, eller myndiggjøring, om det han ser som utdanningens formål. Hos myndiggjorte elever er kritisk tenking og aktivt medborgerskap nøkkelegenskaper. Shor argumenterer for at utdanningens utforming påvirker elevenes mulighet for å utvikles i den retningen. Det betyr at elevene må få reelle erfaringer med å undersøke, stille spørsmål, delta aktivt og å utfordre maktrelasjoner. Dette settes i kontrast til tradisjonell, lærerstyrt og monologisk klasseromspraksis. Joe Kincheloe og Shirley Steinberg (1998) viderefører denne tanken når de skriver om *Students as Researchers*. De argumenterer for at utdanningen bør forberede elever som kan «‘read the world’ in such a way so they not only understand it, but so they can change it» (Kincheloe & Steinberg, 1998, s. 2). De bruker begrepene *power literacy*, at elevene evner å identifisere undertrykkende maktstrukturer, og *critical literacy*, at de utvikler en dypere forståelse for samfunnsforholdene rundt seg, for å beskrive egenskaper ved slike elever (Kincheloe & Steinberg, 1998, s. 2-3). Ved at elevene får fungere som forskere, at de aktivt undersøker problemstillinger, skal disse evnene til å ‘lese’ og ikke minst forandre verden utvikles, skriver de.

2.2.2 Issues-Centered Education

Verdien av at elevene får innta en utforskende rolle er også sentral for Evans, Newmann og Saxe (1996), som skriver om *Issues Centered Education* (heretter ICE). De definerer det som en utdanningsform hvor problematiske spørsmål er i fokus, og hvor formålet er at elevene skal lære å utvikle velbegrunnede responser på problemene. Dette betyr at ferdigheter som perspektivering, gransking og vurdering trenes (Evans et al., 1996, s. 2). Evans et al. (1996, s. 4) understreker at spørsmålene som jobbes med må være *reelt utfordrende*, også for læreren - elevene må oppleve at de virkelig er med på å utvikle svarene selv, og ikke bare følger et resonnement som er forhåndsbestemt av læreren. Dette samsvarer med Kincheloe og Steinbergs (1998) tanke om at elevene må oppleve selvstendighet i arbeidet med problemstillingene, mens læreren bidrar som delvis fasilitator og delvis medforsker. Idealet i ICE-retningen er at hele undervisningen bygges opp rundt de problematiske spørsmålene. De er styrende for valg av pensum og organiseringen av faget. Hvorvidt dette er gjennomførbart eller ønskelig i norsk skolekontekst, er ikke tema for denne oppgaven. Men det at arbeid med reelt utfordrende problemstillinger kan ha verdi for elevenes danning, er et poeng som tas med videre.

2.2.3 Kritisk tenking

Selv om det er variasjoner i synet på utdanning blant representantene for den kritiske pedagogikken (Shor, 1992; Kincheloe & Steinberg, 1998) og representantene for ICE (Evans et al, 1996), så har de alle dette til felles: elevenes utvikling av kritisk tenking fremholdes som grunnleggende. I lys av Opplæringsloven og læreplanene i samfunnsfagene fremgår det at dette er vesentlig i norsk skole generelt, og samfunnsfagene spesielt. Så hva innebærer kritisk tenking? Psykologen Robert Sternberg foreslår en overordnet definisjon av kritisk tenking som lyder: «the mental processes, strategies, and representations people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts» (Sternberg, 1986, s. 3). Med andre ord kan begrepet forstås som den aktive tankevirksomheten mennesker bruker til ulike formål, som å løse problemer eller lære nye ting. Scriven og Paul skriver at kritisk tenking er en intellektuell prosess hvor man aktivt konseptualiserer, analyserer og evaluerer informasjon, og bruker dette «as a guide to belief and action» (Scriven & Paul, 1987, avsn.1). De påpeker med andre ord at kritisk tenking innebærer å vurdere og behandle informasjon, og at dette påvirker de meningene man gjør seg opp og handlingene man foretar seg. I beskrivelsen av begrepet

danning blir også informasjonsbehandling og refleksjon trukket frem. Definisjonene av danning og kritisk tenking har med andre ord likheter. Imidlertid bør evnen til kritisk tenking forstås som *en* av de egenskapene som bidrar til danning, og ikke et synonym for danning. For å kunne ha selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001), forutsettes ferdigheter til å behandle informasjon analytisk. Disse begrepene er fremdeles på et relativt teoretisk nivå, og i neste delkapittel vil jeg trekke frem et bidrag som tematiserer hvordan man kan forstå og vurdere disse ferdighetene.

2.3 Komplekse fagferdigheter

Som et bidrag til å knytte sammen samfunnsfagenes overordnede formål med kompetansemålene i faget, har Dag Fjeldstad (2009) utviklet åtte områder som skal beskrive hvordan man kan forstå dyktighet i samfunnsfagene. Disse tar utgangspunkt i kompetansemålene i Samfunnsfag, men er også anvendbare for Politikk, individ og samfunn, skriver han. Ferdighetene tematiserer de prestasjonsforventningene man kan ha til elevene i samfunnsfagene (Fjeldstad, 2009, s. 191). De åtte komplekse fagferdighetene er:

1. *Fakta og definisjonskunnskap*: elevene forventes å lære å beherske den faktakunnskapen de møter i opplæringen.
2. *Begrepsanvendelse*: elevene skal både kunne gjengi og ta i bruk begreper som verktøy i for eksempel analyser og problemløsning.
3. *Informasjonsbehandling*: elevene skal kunne forstå og tolke det de har observert eller lest, for eksempel handlinger, tekster eller grafer.
4. *Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger*: elevene skal kunne redegjøre for verdier og bruke det til å forstå handlingsmønstre og regelmessigheter i sosialt liv.
5. *Kulturforståelse*: området deles i underkategoriene *kulturers logikk* og *perspektivering*. Det forventes at elevene skal kunne forstå hvordan menneskelig atferd er påvirket av kulturelt definerte forventninger. Perspektivering innebærer å kunne sette seg inn i andres synsvinkel, selv om den fortøner seg usympatisk.
6. *Kausalitet*: elevene skal utvikle evner til å tenke årsak-virkning, og å kunne skille mellom strukturelle og aktørorienterte forklaringer, samt mellom ulike årsaksforklaringer.

7. *Formulering av hypoteser*: elevene skal kunne formulere antagelser, og ved hjelp av systematisk og logisk tenking komme frem til den «riktige» forklaringen.
8. *Modellbruk*: elevene skal kunne forklare sammenhenger ved hjelp av modeller, for eksempel figurer med piler og symboler. (Fjeldstad, 2009, s.192-193)

Flere aspekter ved kritisk tenking operasjonaliseres i disse ferdighetsbeskrivelsene. I likhet med Scriven og Pauls (1987) definisjon, fremholdes evnen til informasjonsbehandling, og i tråd med Sternberg (1986) pekes det på nødvendigheten av å bruke begreper analytisk. Disse åtte områdene beskriver egenskaper som kan forventes av elevene i samfunnsfagene. I denne oppgaven er det imidlertid lærerens handlinger som hovedfokus. Derfor vil neste delkapittel ta for seg et begrep som sammenfatter den komplekse kompetansen en lærer behøver i sin profesjonsutøvelse, i tillegg til den generelle fagkompetansen.

2.4 Pedagogical content knowledge

With Aristotle we declare that the ultimate test of understanding rests on the ability to transform one's knowledge into teaching. Those who can, do. Those who understand, teach.
— Lee S. Shulman (1986, s.14)

Hva er lærerens rolle i arbeid med elevenes dannings? I sin oversiktsartikkel om arbeid med kritisk tenking trekker Bonney og Sternberg (2011) frem Lee Shulmans (1986) begrep *pedagogical content knowledge* (heretter PCK). Shulman introduserte begrepet i 1986, og beskriver det som: «that special amalgam [blanding] of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding.» (Shulman, 1986, s. 8). PCK er altså et kunnskapsområde som består av en blanding av kunnskap om fag og pedagogikk. Shulmans introduksjon av begrepet kan forstås som et argument for profesjonsforståelsen av læreryrket, at det finnes en type kunnskap som er *unik* for lærere. I skoleforskningen har det vært tendenser til å skille mellom fagkunnskap og den pedagogiske kunnskapen, skriver Shulman (1986). PCK er integrasjonen og syntesen av disse to (Cochran, King & DeRuiter, 1991, s. 5). I en undervisningsprosess må læreren *omforme* sin faglige kunnskap, og det å ha PCK innebærer å kunne bruke:

the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations - in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. (Shulman, 1986, s. 9)

Læreren må ha kunnskap om hvilke formidlingsformer som er mest effektive for den aktuelle situasjonen, de må vite hvordan de kan gjøre faginnholdet forståelig for andre, og denne kunnskapen krever en integrasjon av pedagogisk og faglig kompetanse.

Det pedagogiske ved PCK kan ses i lys av Lev Vygotskys (1978, s. 84-86) teori om *den nærmeste utviklingssonen*; det at eleven kan komme til et visst nivå på egenhånd, mens han eller hun kan komme lengre i sin utvikling ved hjelp av en *kompetent andre* (Vygotsky, 1978, s. 86). Dette vil også være aktuelt når det gjelder komplekse fagferdigheter i samfunnsfag, som analysering og informasjonsbehandling; læreren er mer erfaren enn elevene i å gjøre det. Hun er en kompetent andre for elevene på det området. I tillegg er det pedagogiske ved PCK relaterbart Jerome Bruners teori om *stillasbygging* (Wood, Bruner og Ross, 1976), fordi læreren skal bistå elevene med støtte, ved å bygge på det de allerede kan gjøre og hjelper dem videre dere de står fast. I stillasbyggingsprosessen må læreren blant annet sørge for at oppgaven ikke er for stor, hjelpe elevene å holde fokus, identifisere kritiske elementer ved oppgaven og modellere mulige løsninger (Wood et al., 1976, s. 206-207). PCK er når disse pedagogiske ferdighetene integreres med lærerens fagspesifikke kompetanse, og hun bruker denne 'syntesen' for å støtte elevenes læring på det aktuelle området, som i dette tilfellet er samfunnsfaglig.

Når elevene skal lære å tenke kritisk, og de gjør det innen rammen av en problembasert oppgave, vil det innebære å vite hva slags lærerbidrag som er hensiktsmessige, og å ha et repertoar av innspill som kan hjelpe elevene i prosessen (Bonney og Sternberg, 2011, s.174). I arbeid med å utvikle kritiske tenkere, må læreren altså ha et bevisst forhold til hvilke valg hun tar, om det gjelder å gi instruksjoner eller å bistå med eksempler eller analogier. Bonney og Sternberg (2011) understreker at for å kunne tenke kritisk må elevene ha en viss forforståelse som utgangspunkt. De skriver: «If an individual does not have a base of knowledge in the area about which he or she is trying to think critically, the analysis and assessment phases are unlikely to yield much» (Bonney & Sternberg, 2011, s. 168). Elevene trenger med andre ord noen 'byggesteiner' i tankeprosessene sine. De må ha et grunnlag for å utføre analysen. I

arbeidet med en oppgave skal læreren ved hjelp av sin PCK kunne identifisere hvor elevene trenger hjelp, enten det gjelder faginnhold eller ferdigheter, og deretter ta i bruk de representasjonsformene som er nødvendige for å støtte elevenes utvikling. Denne kunnskapen gjør samfunnsfaglæreren til en samfunnsfaglærer, og ikke kun en ren fagekspert.

Kincheloe og Steinberg (1998) diskuterer balansen læreren må finne i denne typen støttende pedagogisk arbeid med hensyn til makt. De henviser til Freires teorier om demokratisk undervisning, hvor han problematiserte lærerens autoritetsposisjon når elevene jobber med problembaserte oppgaver. I likhet med Bonney og Sternberg (2011) og Shulman (1986), vektlegger Kincheloe og Steinberg (1998, s. 17) at lærerens fagkunnskaper er vesentlige, men at læreren samtidig må være bevisst sin maktposisjon. De mener lærerens autoritet er *dialektisk*: på den ene siden må hun gi slipp på sin autoritet som sannhetsformidler, samtidig som hun tar autoritet som fasilitator for elevenes utforskning. De understreker at det ikke betyr at læreren må frstå fra å formidle fagkunnskaper, men at hun må være bevisst hvordan hun gjør det. I samfunnsfagene formidler man ideer, og som lærer kan man gjøre det på en demokratisk eller autoritær måte, skriver de. Kincheloe og Steinberg (1998) hevder at en lærer som jobber med utvikling av kritisk tenking, skal bruke sine fagkunnskaper til å hjelpe elevene med å formulere problemstillinger, med å utfordre egne forestillinger og til å oppklare misforståelser. Lærerens fagkunnskaper skal gi elevene kontekst for utforskingen. Samtidig må elevene føle frihet til å tolke lærerens innspill og ideer og føre dem videre på egne premisser, skriver de (Kincheloe & Steinberg, 1998, s. 17). I forbindelse med veiledningssamtalene som utgjør hovedmaterialet for denne oppgaven, er nettopp denne balansen et av fokusområdene. På den ene siden vil læreren bruke sin PCK for å støtte elevenes utvikling, på den andre siden bør hun være forsiktig med å fremstå som en sannhetsformidler, slik Kincheloe og Steinberg (1998) skriver. Veiledningssamtalene er en pedagogisk kommunikasjonssituasjon, og i neste delkapittel vil jeg gjennomgå noen ulike perspektiver på hvordan man kan tilnærme seg den analytisk.

2.5 Kommunikasjon i klasserommet

Det finnes mange innfallsvinkler til å studere kommunikasjon i klasserommet. Mercer og hans kollegaer (f.eks. Mercer 2004; Mercer 2010; Mercer and Littelton, 2007; Edwards and

Mercer, 1987) har fra et sosiokulturelt perspektiv gjort flere undersøkelser rettet mot bruk av språk i klasserommet. Det sosiokulturelle perspektivet handler ifølge Klette (2003, s.14) om: «at mennesker og institusjoners kunnskap skapes, konstitueres og opprettholdes gjennom interaksjon i spesifikke kulturelle og historiske sammenhenger». I studiet av disse interaksjonene blir språket som verktøy et viktig fokusområde. I Norge er prosjektene «Klasserommets praksisformer etter Reform 97» (Klette, 2003) og PISA+ (Klette, 2009) sentrale bidrag innen forskningen på arbeids- og kommunikasjonsformer i klasserommet. I førstnevnte finner Klette (2003, s.16) at klasseromsarbeidet ofte består av spørsmål-svar sekvenser, oppgaverelatert instruksjon eller individuell oppgaveløsning. Hun peker på at elevrollen fremstår som mer aktiv enn det som har fremgått av tidligere studier. Det betyr blant annet at mye av lærerens tidsbruk består i å gi individuell veiledning. Innenfor prosjektets rammer hadde de imidlertid lite rom for å følge opp dette og undersøke *hvordan* lærerne veiledet elevene. I den forbindelse etterlyser hun «mer dybdeorientert forskning rundt individuell veiledning som læringsstrategi» (Klette, 2003, s. 65). Formålet med denne oppgaven er nettopp å undersøke lærerens veiledningshandlinger, og det i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv. I analysen spør jeg derfor på flere nivåer: *hvordan bruker læreren stemmen sin?* Siden jeg analyserer språkhandlinger, vil jeg basere meg på teori hentet fra lingvistikken for å kunne kartlegge lærerens ytringer. Dernest vil jeg trekke frem de to begrepsparene monologisk/dialogisk undervisning og dialogisk/autoritativ diskurs. Disse kan bidra til å belyse lærerens stemme slik at den kan relateres til diskusjonen om danning og utvikling av kritisk tenking, som ble gjennomgått i kapittel 2.2.

2.5.1 Språkhandlinger

Språk kan analyseres på mange måter. Innen pragmatikken studeres språkets meningsskapende funksjon (Svennevig, 2010, s.14). John Austin regnes som en av foregangsmennene innen en retning av pragmatikken hvor ytringers handlingsfunksjon blir belyst, noe tittelen på boken hans *How to do things with words* (1962) presist formulerer. John Searle videreutviklet denne *språkhandlingsteorien* (Svennevig, 2010, s. 66). Grunnprinsippet er at man gjennom sine ytringer utfører ulike kommunikative handlinger, direkte og indirekte. Searle klassifiserte språkhandlingne i følgende klasser: *konstativer*, *direktiver*, *ekspressiver*, *kommisiver* og *kvalifiseringer*. De ulike klassene har forskjellige

kommunikative poeng ovenfor mottaker (Svennevig, 2010, s. 61-64). En *konstativ*¹ har hensikt å informere, påstå, fortelle, forklare osv. Den talende uttrykker noe om saksforhold i verden. I en *direktiv* språkhandling er hensikten å forplikte samtalepartneren til å gjøre noe, for eksempel gjennom et spørsmål, en beordring, en anmodning eller tillatelse. Hvis det er taleren som påtar seg forpliktelsen til å utføre en handling, er det en *kommisiv*. Dette kan for eksempel realiseres gjennom et løfte, et tilbud eller en garanti. En ytring som uttrykker en psykologisk tilstand hos taleren, som formidler følelser, betegnes som *ekspressiv*. Det kan gjøres gjennom å banne, gratulere, gi et kompliment, unnskyldte osv. Gjennom *kvalifiseringer* endres eller skapes det en ny virkelighet. Eksempler på dette er å erklære, dømme og å definere (Svennevig, 2010, s. 61-64). Talerens rolle og status er avgjørende for at ytringen skal være kvalifiserende, da det er forskjell på om en prest eller en 14-åring erklærer for rette ektefolk. På samme måte kan det tenkes at en lærers erklæring av en god problemstilling i større grad anses som en kvalifisering enn elevens.

Verd å merke seg er at disse klassene ikke er gjensidig utelukkende. En ytring kan direkte være en kommisiv og indirekte en direktiv, for eksempel: «Jeg personlig blir veldig glad om dere undersøker dette temaet». Her påtar læreren seg eksplisitt et løfte om å bli glad, samtidig som det implisitt ligger en anmodning til elevene om å undersøke et visst tema. Språkhandlingsperspektivet er et nyttig redskap i analysen av veiledningssamtalene, fordi det får frem de ulike funksjonene en ytring kan ha. Ytringens effekt inngår ikke i begrepsapparatet. Det vil si at hvordan elevene reagerer på for eksempel lærerens spørsmål, en direktiv, ikke belyses. Poenget er ikke å si hvorvidt det kommunikative poenget ble forstått eller akseptert av mottakerne, elevene. Men språkhandlingsteorien benyttes fordi det gir et begrepsapparat for kodingen av materialet, med hensyn til hva slags handlinger som ligger i lærerens ytringer fra et pragmatisk perspektiv. De ulike språkhandlingene oppsummeres i tabell 1, basert på Svennevig (2010, s. 68).

¹ Siden de fem klassene er undertyper av språkhandling (hankjønnsord), omtales de også som hankjønn. F.eks. *en direktiv [språkhandling]*.

SPRÅKANDLING	EKSEMPEL	TYPISK REALISERING
Konstativ	Påstand	Utsagnssetning
Direktiv	Anmodning, spørsmål	Imperativ, spørsmål
Ekspressiv	Gratulasjon	Ønskesetning
Kommisiv	Løfte	(Ingen typisk realisering)
Kvalifisering	Erklæring	Performativt verb

Tabell 1: Språkhandlinger (Svennevig, 2010, s. 68).

2.5.2 Monologisk og dialogisk undervisning

Hvilke stemmer kommer frem i undervisningssituasjonen? Skillet mellom *dialogisk* og *monologisk undervisning* har ofte blitt brukt i klasseromsforskningen (f.eks Andersson-Bakken, 2014; Dysthe, 1995). Dialogbegrepet i skoleforskningen bygger i stor grad på Bakhtins teorier, hvor dialogen forstås som et overordnet begrep som omfatter mer enn samtaler mellom to eller flere personer. Selve den menneskelige eksistensen forstås av Bakhtin som dialog. Det vil si at mennesket gjennom livet kontinuerlig må forholde seg til ulike stemmer. (Andersson-Bakken, 2014, s. 8). I en undervisningssammenheng blir derfor lærebøker og andre kilder også aktuelle stemmer som er delaktige i dialogen (Dysthe, 1995, s. 60-66). Forenklet, kan monologisk undervisning forstås som når en stemme får komme til uttrykk mer eller mindre utfordret og sammenhengende. I klasserommet kan lærermonologer finne sted ved introduksjon av nye temaer, gjennomgang av fagstoff eller når instruksjoner gis (Andersson-Bakken, 2014, s. 9). I dialogen derimot, høres flere stemmer, og i dialogisk undervisning vil elevenes stemmer komme til uttrykk like mye som lærerens. Dialogisk undervisning kan ha stort potensial for elevenes faglige utvikling fordi læreren kan “styrke elevenes selvtillit til å delta aktivt og gi dem anledning til å uttrykke seg, reflektere og justere sin egen forståelse” (Andersson-Bakken, 2014, s. 9). Således blir det naturlig å tenke at dialogisk undervisning bør stå sentralt i samfunnsfagene, hvor resonnering og kritisk dannelses vektlegges, og det å få taletid selv og å høre ulike stemmer er en konkret åpning for dette.

I sin doktorgradsavhandling støtter Emilia Andersson-Bakken (2014) seg på andre forskere som argumenterer for at begrepsparet monologisk/dialogisk bør sees på som ytterpunkter på en skala, og ikke som gjensidig utelukkende kategorier. Dette fordi det i undervisningssammenheng vil være mer eller mindre grad av monologisk eller dialogisk undervisning. Denne tilnærmingen vil jeg også støtte meg på i min bruk av begrepene.

2.5.3 Autoritative og dialogiske lærerhandlinger

Mens distinksjonen mellom monologisk og dialogisk undervisning handler om hvor mange stemmer som kommer til uttrykk, er maktforholdet mellom stemmene som deltar i kommunikasjonssituasjonen også relevant å undersøke. I kapittelet om språkhandlinger fremgår det at en ytring vil ha ulike kommunikative funksjoner, men det gir et begrenset begrepsapparat for å beskrive kommunikasjonen med hensyn til makt. Siden et av formålene med faget er at elevene skal lære seg å tenke selvstendig og kritisk, vil det være hensiktsmessig med begreper som kan belyse maktforholdet i samtale. Andersson-Bakken (2014) trekker frem skillet mellom *autoritativ* og *dialogisk diskurs* som analysepar i den sammenheng. I en dialogisk diskurs er maktforholdet mellom partene mer jevnbyrdig, og det er rom for kritikk og ulike meninger. Der er åpent for *perspektivmangfold*. Innen en autoritativ diskurs vil én aktørs stemme ha dominans, og mulighetene for perspektivmangfold vil være begrenset (Andersson-Bakken, 2014, s. 9). I undervisningssammenheng kan en autoritativ diskurs innebære at målet for diskusjoner er bestemt av læreren på forhånd, og at samtale styres i den retningen læreren har tenkt. I en dialogisk diskurs er læreren i større grad en støttespiller for at elevene skal utvikle egne resonnementer. Samtalen er åpen for ulike perspektiv og læreren har ikke som hensikt å komme frem til ett planlagt utfall. Diskusjonen eller narrativet formes sammen av elevene og læreren. Ideen om dialogisk diskurs er relaterbar til idealene om den myndiggjørende og demokratiske læreren som Kincheloe og Steinberg (1998) og Shor (1992) beskriver (kapittel 2.2.). Den læreren som fungerer mer som en likeverdig partner i samtale enn en sannhetsformidler.

2.5.3.1 Lærerens diskursive makt

Hvorvidt diskursen i klasserommet er dialogisk eller autoritativ kan ha stor betydning for elevenes opplevelse av undervisningen. Som nevnt, vektlegges utvikling av kritisk tenking i samfunnsfagene. Hvis undervisningen da preges av lærerens styrende perspektiver, er det naturlig å anta at elevens rom for å utvikle dette hemmes, slik Shor (1992) og Kinchenloe og Steinberg (1998) påpeker. Gutierrez, Rymes og Larson (1995) diskuterer problemene som kan oppstå i klasserom hvor lærerens undervisning er monologisk og har autoritative trekk. I sin forskning observerte de elevenes reaksjoner på lærerens monologiske undervisning. De fant at elevene utviklet sin egen diskurs i klasserommet (*counterscript*), som en motreaksjon på den lærerdefinerte diskursen (*teacher script*). Lærerens definisjonsmakt over hva som anses som

gyldig kunnskap kan være problematisk, spesielt når det er stor avstand mellom lærerens og elevens livsverden, skriver de. Hovedargumentet deres er at det bør jobbes for at elevenes og lærernes internaliserte diskurser kan møtes i et 'tredje rom' i undervisningssituasjonene, hvor autentisk dialog kan finne sted. Deres idé om det tredje rom hvor dialogen er autentisk, kan knyttes opp mot tanken om dialogisk diskurs, hvor ulike perspektiver får komme til og maktbalansen er mer jevn.

Idealet om autentisk dialog er imidlertid ikke uproblematisk. Basert på Foucaults diskursive perspektiv spør Krejsler (2001) hvorvidt det er mulig å oppnå en slik type kommunikasjon i klasserommet, om det er realistisk at elevene og lærerne skal kunne møtes i et maktfritt rom. Innen en diskurs, for eksempel en klasseromsdiskusjon, vil det være uformelle og formelle regler for hvordan man kan snakke, skriver han. Disse reglene vil noen mestre bedre enn andre, og dermed blir maktrelasjonene reproduisert (Krejsler, 2001, s. 57). Gutierrez et al. (1995) argumenterer for at det *er* mulig for læreren og elevene å møtes til autentisk dialog i det tredje rommet. Krejsler antyder imidlertid at også det tredje rommet har diskursive regler som noen, for eksempel læreren, har bedre forutsetning til å mestre enn elevene. Idealet om autentisk dialog i det tredje rommet vil i et slikt perspektiv altså være vanskelig å oppnå.

Ideene om hvordan gyldig kunnskap defineres i klasserommet kan ses i sammenheng med tanken om *diskursiv gruppedannelse* (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 56-57). Innenfor diskursteorien beskrives gruppedannelse som en prosess hvor identitet skapes og muligheter begrenses. I slike prosesser konstrueres en gruppe hvor visse identitetsformer anses som gyldige og relevante, mens andre ignoreres. Jørgensen og Phillips (1999) beskriver det slik:

I diskursive gruppedannelser lukker man således til dels 'den andre', den som man identifiserer seg i motsetning til, ute, og til dels ignorerer man de forskjellene som er innad i gruppen - og dermed alle de andre måter man kunne ha dannet grupper på [min oversettelse]. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 57)

Diskursiv gruppedannelse handler altså om at det skapes et kollektivt selv, og dette konstrueres i motsetning til *en andre*. Dette er også relevant for lærerens veiledningspraksis. I samtaler vil lærers fremstillinger av grupper og kategorier komme til uttrykk. Dette kan bidra til forestillinger om 'oss' og 'dem'. I tillegg viskes ulikhetene som kunne vært innad i gruppen bort. I forbindelse med klasseroms- og veiledningssituasjonen er dette interessant,

fordi det er snakk om arbeid med kritisk tenking, perspektivmangfold og vanskelige problemstillinger. Faget behandler *ideer*, og disse ideene vil ha sammenheng med forståelse av både seg selv og fellesskapet. På bakgrunn av den autoriteten lærerrollen medbringer, vil hennes posisjonering av seg selv og elevene derfor være interessant i arbeidet med problembaserte oppgaver. Lærerens handlinger kan potensielt virke inkluderende eller ekskluderende - hun kan delta i konstruksjonen av et 'oss' og et 'de'.

Lærerens diskursive makt i veiledningssamtalene kan altså på den ene siden handle om at hun kan bidra til å definere rommet for gyldig kunnskap, og potensielt definere elevenes diskurs utenfor lærerdiskursen. På den andre siden kan læreren ved sine representasjoner bidra til å danne forestillinger om grupper hvor for eksempel hun og elevene befinner seg i samme gruppe i motsetning til 'de andre', som fremstilles som en annen kategori/gruppe.

2.5.3.2 Furtak og Shavelsons (2009) klassifiseringssystem

For å tilnærme seg diskursen i klasserommet analytisk, vil jeg bruke Furtak og Shavelsons (2009) klassifiseringssystem for lærerhandling (teacher moves). Overordnet deles dette systemet inn i autoritative eller dialogiske handlinger (Andersson-Bakken, 2014, s.78).

Hovedskillet går på hvorvidt læreren kontrollerer utviklingen av narrativet eller diskusjonen, eller om læreren og elevene sammen konstruerer den. Bruken av lukkede spørsmål trekkes frem som et eksempel på en autoritativ lærerhandling. Et spørsmål er lukket hvis det kun er rom for en type svar, mens åpne spørsmål kan besvares på flere måter (Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997). Eksempler på dialogiske lærerhandling er når læreren responderer på et elevinitiativ ved å forklare eller illustrere, bruker åpne spørsmål eller svarer nøytralt på elevutspill uten å indikere hvorvidt elevens utsagn var riktig eller galt. De fullstendige kategoriene for autoritative og dialogiske lærerhandling ligger som vedlegg 1.

Formålet med å trekke frem begrepsparet autoritativ/dialogisk, er ikke å definere samtalene som enten dialogiske eller autoritative, men å få et begrepsapparat som kan belyse de ulike funksjonene lærerens valg kan ha. Læreren kan foreta veiledningshandling som har dialogiske eller autoritative trekk. Om læreren velger å stille et åpent spørsmål eller å stille et faktaspørsmål vil ha ulik effekt på elevenes videre arbeid med oppgaven. Umiddelbart kan det være nærliggende å tenke at autoritative handlinger er mindre positive enn dialogiske i forbindelse med samfunnsfagene, hvor myndiggjøring og danning vektlegges. Men, som

Andersson-Bakken (2014, s.10) påpeker, har autoritative handlinger også viktige funksjoner i en undervisningssammenheng. Hva som er mest hensiktsmessig kommer an på formålet med den spesifikke kommunikasjonssituasjonen. I den forbindelse vil lærerens PCK være viktig for å vurdere hva som er til hjelp for elevenes læring. I en veiledningssamtale, som er denne studiens fokus, vil det være flere elementer å ta hensyn til på en gang. Dette er tema for neste delkapittel.

2.6 Veiledningssamtalen

Gitt den høye andelen av lærerens tidsbruk som rettes mot individuell hjelp og veiledning vil vi nok en gang understreke behovet for mer dybdeorientert forskning rundt individuell veiledning som læringsstrategi

— Kirsti Klette (2003, s. 64-65)

Veiledningssamtalene jeg studerer i denne oppgaven har flere dimensjoner. De er en undervisningssituasjon, en samtale og en vurderingssituasjon. Først og fremst kan det regnes som en undervisningssituasjon. Klette (2003, s. 65) beskriver individuell veiledning som «læringsstrategi», altså en situasjon hvor elevene har mulighet til å lære noe, strategisk. I og med at læreren er en kompetent andre som besitter mer overordnet kunnskap om de temaene elevene studerer, er det en logisk slutning at hun kan bruke situasjonen til å undervise. Klette (2013, s.186-189) skriver at god undervisning balanserer emosjonell støtte, organisatorisk støtte og undervisningsrettet støtte. Emosjonell støtte innebærer blant annet at læreren responderer på og verdsetter elevinitiativ. Organisatorisk støtte handler om klasseledelse og organisering av aktiviteter. Den undervisningsmessige støtten er lærerens faktiske undervisningshandling. Basert på forskning om den sistnevnte kategorien trekker Klette (2013, s.28-29) frem fire elementer som er viktige for undervisningsmessig støtte:

1. Klare læringsmål og intensjoner
2. Relevante kognitive utfordringer
3. Kvaliteten på klassesamtalene
4. Støttende klima

Som undervisningssituasjon vil dermed veiledningssamtalen dra nytte av at elevene har en klar forståelse av læringsmål, altså *eksplisitt* undervisning, at oppgaven oppleves relevant og kognitivt utfordrende, at de får støtte, og at læreren har kompetanse til å bruke samtaler som

et læringsverktøy.

Veiledningen er imidlertid ikke bare en undervisningssituasjon, men en andre dimensjon ved dem er at de er *samtaler* - det er «samspill mellom to eller flere deltakere som vekselvis snakker og lytter» (Aksnes, 2007, s.113). På den ene siden er den *eksplorerende*, og har trekk fra den sokratiske dialogen hvor partene utveksler synspunkter og sammen prøver å resonnerer frem til mulige (men ikke nødvendigvis absolutte) svar på problemstillingen (Aksnes, 2007, s.138). I slike samtaler kan læreren stanse elevenes selvstendige tenking om hun gir dem det svaret hun mener er rett. Derfor må hun legge av seg ekspertrollen, skriver Aksnes (2007, s.138). Dette er i tråd med Kincheloe og Sternbergs (1998) ideal om læreren som fragir seg autoritet som sannhetsformidler. Siden utvikling av selvstendig og kritisk tenking er et overordnet formål med faget, vil dette være ett viktig aspekt ved veiledningssituasjonen som samtale. Læreren er i den sammenheng bundet til rollen som demokratisk dialog-partner (Krejsler, 2001, s.52). Samtidig er det en *faglig* samtale, hvor læreren har mer overordnet kunnskap enn elevene. Hun har en ekspertrolle, og relasjonen til elevene er i den sammenheng asymmetrisk (Krejsler, 2001, s.51). Dermed vil hun også som samtalepartner ha mulighet til å støtte dem i det tenkende arbeidet. I tillegg til å være utforskende og faglig har samtalen et *mål*: drøftingsoppgaven. Dermed er det en *mål- og kriterierorientert* samtale, hvor læreren vil ha større definisjonsmakt enn elevene angående hva et godt produkt vil være. For eksempel veier lærerens forståelse av 'høy kvalitet på argumenter i drøftingen' tyngre enn elevenes. Veiledningssamtalen vil derfor også ha til hensikt å støtte elevene mot et sluttprodukt med tilfredsstillende kvalitet. Ved hjelp av sin PCK kan læreren identifisere hvilke områder elevene trenger hjelp med, og vurdere hvordan hun kan støtte dem i arbeidsprosessen

Dette peker på en tredje dimensjon ved veiledningssamtalen: den er en vurderingssituasjon. I tillegg til å være en undervisningssituasjon og en samtale, er det et sted hvor læreren foretar underveisvurdering av elevenes arbeidsprosess. Verdien av tilbakemeldinger i undervisningen har blitt tydeliggjort i skoleforskningen de senere årene (f.eks Hattie, 2009; William, 2010), noe Utdanningsdirektoratets (2010) satsingsprosjekt *Vurdering for læring* er et uttrykk for. Hattie (2009, s.173-178) skriver at tilbakemeldinger bør bygge på elevenes forkunnskaper, at de må være tydelige, forholde seg til spesifikke og klare mål, samt gi informasjon om hva elevene må gjøre for nå målet. I tillegg bør de være oppgavefokuserte og ikke true elevens selvfølelse. De tre spørsmålene: *Hvor er jeg? (feed back), hvor skal jeg? (feed up) og hvordan*

kan jeg komme dit? (feed forward) bør besvares gjennom tilbakemeldingene.

Tilbakemeldingene er i det perspektivet både tilbake- og framoverrettede. I samtalene kan læreren bruke elevenes innspill og spørsmål som informasjon som hun kan bygge veiledningen videre på. På den måten kan hun undervise og veilede dem i deres nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978).

Som det fremgår kan lærerens tilbakemeldinger ha stor verdi for elevenes læringsutbytte og faglige utvikling. I mange sammenhenger vil slike vurderinger gis på skriftlig arbeid, og da vil man ha tid og rom til å reflektere over hva eleven trenger av innspill og hvordan man skal formulere dem. Veiledningen og tilbakemeldingene som læreren gir i det observerte materialet er imidlertid av en annen karakter; de er en del av en prosess i utfoldelse, de skjer 'her og nå'. Veiledningssamtalene er umiddelbare og spontane, og det går kort tid fra elevene har valgt tema til læreren skal rettlede dem i arbeidet med oppgaven knyttet til det. På grunn av sin faglige bakgrunn vil hun på den ene siden ha større faglige tyngde enn elevene på et overordnet plan, men samtidig er hun selv delaktig i tanke- og arbeidsprosessen. Slike situasjoner krever *situasjonskompetanse* fra læreren, skriver Aksnes (2007, s.131). Det vil si å kunne «lese en situasjon som stadig forandrer seg, og tilpasse responsen til det som blir sagt og skjer underveis» (Aksnes, 2007, s. 131). Lærerens veiledning og tilbakemeldinger skjer i et kontinuerlig samspill med elevene. Dette kan vise seg langt mer krevende enn monologiske formidlingsformer (Aksnes, 2007, s. 132).

Petter Mathisen presenterer i sin bok *Mentor* (2008, s.69) David Clutterbuck (2000) sin modell for *den integrerte mentorrollen* (se figur 1). Mentoringkonseptet er riktignok rettet mot arbeidslivet og mellom voksne, men selve modellen gir en kortfattet og konstruktiv beskrivelse av den rollen læreren som veileder også kan ha i en klasseromssammenheng. Veilederen kan på den ene akse skifte mellom å være instruerende og ikke-instruerende, altså mellom å gi klare instruksjoner og å ikke gjøre det, mens på den andre akse mellom å støtte intellektuelle behov eller følelsesmessige behov. De intellektuelle behovene kan sammenlignes med det Klette (2013, s.186-188) betegner som undervisningsrettet støtte, mens de følelsesmessige behovene kan knyttes til den emosjonelle støtten. Betydningen av emosjonell støtte for elevenes læring understrekes av Dysthe (1995, s. 220). Hun skriver at substansielt og ekte engasjement hos elevene er viktig for læringsprosessen. Det at læreren signaliserer at elevene har noe å bidra med, at hun tydelig verdsetter deres bidrag, er en viktig

betingelse for å skape ekte engasjement. I veiledningssekvensene vil læreren møte flere typer behov som trenger støtte, og hun kan fremstå både som instruerende og ikke-instruerende.

Figur 1 illustrerer modellen.



Figur 1. Dimensions of helping (Clutterbuck, 2001).

2.7 Oppsummering

Veiledningssamtalen er altså en situasjon hvor læreren både skal bygge stillas (Wood et al., 1976) rundt elevenes kritiske og analytiske tenking, og hvor hun skal støtte dem i utformingen av en konkret diskusjonsoppgave. Det er med andre ord to områder hvor læreren må jobbe ut fra elevenes utviklingssone (Vygotsky, 1978); det strukturelle, selve utformingen av oppgaven, og det kognitive, den kritiske tenkingen. Og det skjer i en fortløpende prosess. Derfor vil det oppstå en interessant balansegang mellom valg av lærerhandlinger. De ulike aspektene ved veiledningssamtalen er forsøkt illustrert i figur 2.



Figur 2. Veiledningssamtalen

På den ene siden i figuren vises de aspektene av veiledningssamtalen hvor læreren har større definisjonsmakt, i arbeidet med utviklingen av et produkt, oppgaven. Der er læreren en fagekspert, en kompetent andre med større erfaring og mer faglig kunnskap på et overordnet nivå. På den andre siden vises den siden av veiledningssamtalen som har med danning og dialog å gjøre, hvor læreren i større grad er en demokratisk dialog-partner. I veiledningssamtalen møtes disse sidene, og underliggende i figuren illustreres det at dette møtet er umiddelbart. Det er en prosess, hvor både produktet og tankeprosessene utvikles i samspill mellom eleven, læreren og den informasjonen de innhenter fra kilder om temaet. Hvordan navigerer læreren disse ulike hensynene? På hvilken måte bruker hun stemmen sin? Hva slags autoritet har og tar læreren? Dette er noen av spørsmålene som undersøkes i studien, og i neste kapittel vil jeg redegjøre for metodene jeg brukte for å muliggjøre analysen.

3 Metode

Metode er å følge en vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005, s. 32). I forskning handler metode om måten man henter inn den informasjonen man vil ha, og hvordan den analyseres for å gi den kunnskapen man er ute etter. I denne studien er målet kunnskap om samfunnsfaglig veiledning. Dette kapittelet er en presentasjon av veien mot dette målet. Jeg beskriver metodene jeg brukte for å få informasjon om lærerens veiledningshandlinger, og hvordan datamaterialet ble behandlet for å utføre analysen. Først vil jeg beskrive designet, deretter noen av de endringene som skjedde underveis og de konsekvensene det fikk for prosjektet. Jeg vil så presentere og diskutere datainnsamlingsmetodene jeg brukte; videoobservasjon og intervju, og hvordan jeg behandlet datamaterialet disse innbrakte. Jeg også trekke inn de vurderingene jeg gjorde knyttet til validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign - kvalitativ casestudie

Dette er en delvis eksplorerende og delvis deskriptiv studie med et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi beskrives av Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2005, s.80) som vitenskap om fenomenene slik de fremstår for oss. I dette tilfellet er det én lærers veiledningspraksis som utgjør det studerte fenomenet. Studiens design kan karakteriseres som en case-studie. Case-studier er «undersøkelser hvor fenomener studeres i sin naturlige sammenheng, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data» (Thagaard, 1998, s.49). Således egner case-design seg godt til studier hvor et fenomenologisk perspektiv ligger til grunn. Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 289) skriver at case-studier undersøker «complex dynamic and unfolding interactions of events». De kan med andre ord være hensiktsmessige for å undersøke *prosesser*. Dette peker Johannesen et al. (2005) også på, og det er nettopp en prosess de studerte veiledningssamtalene er en del av. I case-studier søker man å hente inn mye informasjon om få enheter (Thagaard, 1998, s. 49). For å gjøre dette benyttes gjerne flere metoder for datainnsamling, og det valgte jeg å gjøre i denne studien.

Problemstillingen min er: *hvordan veileder læreren elevene i arbeid med problembaserte oppgaver om menneskerettigheter i Politikk og menneskerettigheter?* For å besvare dette,

benyttet jeg meg av videoobservasjon i klasserommet. Veiledningssekvensene ble således studert i sin naturlige setting. Filmopptakene og transkripsjonen av dem utgjør primærdata for studien. I etterkant av observasjonen gjennomførte jeg tre elevintervjuer, og transkripsjonen fra disse utgjør sekundærdata. I arbeidet med intervjuene hadde jeg en fenomenologisk tilnærming i den forstand at jeg var interessert i elevenes beskrivelse av arbeidsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). I tillegg hadde jeg uformelle samtaler med læreren mellom økter, som jeg tok notater fra i etterkant. Disse trekkes inn der de utgjør et relevant supplement til funnene fra primær- og sekundærdata. Ved å gjøre en slik triangulering av datainnsamlingsmetoder ønsker jeg å få grunnlag for tre såkalte 'thick descriptions', altså fylldige beskrivelser av veiledningssituasjonens kompleksitet (Cohen et al, 2011, s. 17).

3.2 Validitet og reliabilitet

Hvordan man skal anvende begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning er en stor diskusjon, og den vil jeg ikke gå inn på her. I likhet med Kvale og Brinkmann (2009) bruker jeg dem for å diskutere kvaliteten på studien min, og benytter meg av deres pragmatiske tilnærming til begrepene. Reliabilitet handler om funnenes pålitelighet og konsistens; vil noen andre kunne gjøre lignende funn med samme datamateriale? Mens validiteten omhandler gyldigheten av tolkningene mine; har det vært betydelige validitetstrusler i prosessen? Måler jeg det jeg ønsker å måle (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250-251)? Maxwell (2013, s.123-125) mener det å spørre seg «hvordan kan jeg ta feil?» er hovedelementet i å vurdere en studies validitet, og peker på forskerbias og reaktivitet som to hovedtrusler mot validiteten (validity threats). Kvale og Brinkmann (2009, s.253-273) skriver at valideringen av studien bør gjennomsyre hele forskningsprosessen og problematiserer «den svarte boksen» som ofte oppstår i forbindelse med kvalitative rapporter. De hevder at leserne ofte får rikelig med informasjon om resultatene fra undersøkelsen, mens selve veien til disse resultatene forblir uklar. Studiens troverdighet kan styrkes ved å vise gjennomsiktighet knyttet til den metodiske prosessen, skriver de. For å unngå en slik «svart boks», vil jeg derfor beskrive arbeidsprosessen og de valgene jeg tok, inkludert de endringene som oppstod i startfasen av prosjektet. Jeg vil dermed diskutere validitets- og reliabilitetsspørsmål underveis i kapittelet, fremfor behandle disse spørsmålene i egne avsnitt. De refleksjonene og vurderingene jeg

gjorde knyttet til mulige troverdighetstrusler vil altså fremstilles fortløpende. Med det ønsker jeg å vise gjennomskiktighet på en slik måte at studiens gyldighet og pålitelighet styrkes.

3.3 Opprinnelig tema og problemstilling

Tema for oppgaven var opprinnelig arbeid med muntlige ferdigheter, med fokus på klasseromsdialog. Som Thagaard (1998) beskriver, var interesseområdene utgangspunktet for utformingen av problemstilling og forskningsdesign. Det forberedende arbeidet jeg gjorde høsten 2014 i forbindelse med DIDMET4200, hvor jeg fikk tak i informanter og forberedte datainnsamlingen (se avsnitt 3.4.), ble derfor gjort med dette opprinnelige temaet som grunnlag. Noen uker før jul skjedde det imidlertid en endring som fikk konsekvenser for prosjektet på flere måter: læreren jeg skulle observere hadde fått ny jobb, og skulle slutte på skolen allerede andre undervisningsuka i januar. Starten på datainnsamlingen ble derfor framskyndet. Jeg forklarte situasjonen til Norsk samfunnsvitenskapelig database (NSD), og fikk raskt godkjenning (se vedlegg 2). De plutselige endringene medførte imidlertid at planen om å studere klasseromsdialogen ble utfordret. For det første fikk vi et begrenset antall økter til rådighet for observasjonen. For det andre ville læreren fullføre et prosjekt de hadde planlagt å ha i klassen før hun sluttet. Prosjektet var et gruppearbeid om menneskerettighetsbrudd. Derfor jobbet elevene med prosjektet de to første dobbeltøktene jeg var tilstede, og fremførte den siste. Disse endringene i planen for timene ble jeg imidlertid ikke klar over før jeg hadde startet med observasjonen.

Dette betydde at det var svært lite klasseromsdialog om felles tema da jeg var tilstede med kameraet, men hovedsakelig gruppearbeid hvor læreren gikk rundt og veiledet elevene. Å undersøke hvordan hun jobbet med de muntlige ferdighetene i plenum ble derfor komplisert (jeg ønsket ikke å se på arbeid med klassisk presentasjonsteknikk). I Maxwells (2013) interaktive modell for kvalitative forskningsdesign er problemstillingen, det man *egentlig* vil finne ut av, sentrum for resten av forskningsdesignet. De andre komponentene; metode, formål, teoretisk rammeverk og validitetsvurderinger, står i et interaktivt forhold til hverandre og til problemstillingen. Det at problemstillingen står i sentrum innebærer at den er styrende for teoretisk rammeverk og metode. I mitt tilfelle hadde endringene medført at denne 'rekkefølgen' ble forandret. Jeg hadde gjennomført innsamling av primærdata, men dataene gav lite informasjon som var relevant for verken teori eller problemstilling. Thagaard (1998,

s.48-49) poengterer nødvendigheten av fleksibilitet i kvalitativ forskning. Hvis dataene ikke er relevante i forhold til problemstillingen, bør man være åpen for å gjøre endringer, skriver hun. Etter observasjonsøktene valgte jeg derfor å forandre tema for oppgaven. Jeg spurte meg selv: hva kan jeg undersøke med observasjonsmaterialet jeg allerede har samlet inn? Det ble tydelig for meg at jeg hadde mye datamateriale om lærerens veiledning av elevene. Dette fremstod som interessant og didaktisk relevant å undersøke, og jeg valgte derfor dette som nytt tema for oppgaven. Som Maxwell (2013) fremhever i sin modell, er forholdet mellom de ulike komponentene interaktivt, hvilket ble tydelig i mitt prosjekt. Da tema og problemstilling ble forandret, medførte det at jeg måtte finne nytt teoretisk rammeverk. I tillegg, slik Thagaard (1998) skriver, måtte jeg endre strategi for det som gjenstod av datainnsamlingen; intervjuene. Dermed utviklet jeg en ny intervjuguide for elevintervjuene, som kunne bidra til utfyllende informasjon om lærerens veiledningshandlinger.

3.4 Utvalgsprosessen - læreren, elevene og kritiske refleksjoner

Som det har fremgått, foretok jeg utvalgsprosessen av informanter med et annet tema i tankene enn det som ble det endelige. Imidlertid er det en sentral likhet mellom det opprinnelige og det endelige designet: det var hele tiden lærerens handlinger jeg var interessert i å studere. Valget mitt av hovedinformant var strategisk (Thagaard, 1998, s. 55). Det vil si at det baserte seg på at informanten oppfylte visse kriterier. I og med at lærerens utførelse av samfunnsfagundervisningen var hovedfokus, ble det viktigste kriteriet at han eller hun var samfunnsfaglærer. Basert på erfaringer fra tidligere masterstudenter, hadde jeg forstått at det kunne vise seg utfordrende å få tak i informanter. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 1998, s. 56), og benytte meg av kontakter på en skole hvor jeg selv hadde jobbet som engelskvikar. Jeg spurte en i ledelsen på skolen om han visste om en lærer som kunne være potensiell kandidat, og han oppgav navn og mailadresse på en «dyktig og engasjert lærer»: 'Lene'. Jeg sendte mail til henne og fortalte om mitt prosjekt, og fikk umiddelbart positiv respons. Vi ble enige om at jeg skulle følge henne i Pom.

Thagaard (1998, s. 57) peker på at tilgjengelighetsutvalg kan medføre en «skjevhet» i seleksjonen, fordi informanter som er positive til å stille opp muligens mestrer de aktuelle

situasjonene som studeres i større grad enn andre. Omtalen av Lene fra elever og andre ansatte på skolen, gav meg inntrykk av at hun ble ansett som en dyktig lærer og var godt likt. I den forstand kunne hun antas å mestre lærerrollen bra, slik Thagaard beskriver (1998). I og med at prosjektet mitt var didaktisk, vurderte jeg imidlertid dette som positivt. Et av formålene mine med prosjektet var å bli en bedre lærer selv på de områdene som skulle undersøkes. Det å følge en lærer som mestret sitt yrke på en god måte, kunne derfor være hensiktsmessig for det formålet. Hvis kollegaenes omtaler stemte, ville det i så fall kunne anses som et bidrag til å diskutere eksempler på god veiledning. Imidlertid hadde disse forhåndsomtalene betydning for mine vurderinger av troverdighetstrusler.

Maxwell (2013, s. 124) trekker frem forskerbias om en mulig validitetstrussel. I studien var det Lenes veiledningshandlinger, og dermed lærerpraksis, som var i fokus. Derfor ble det viktig å ha et bevisst forhold til mine forhåndsantagelser om kvaliteten på undervisningen. Siden jeg utelukkende fikk positive beskrivelser av Lenes læreregenskaper, måtte jeg være bevisst på det Coen et al. (2011, s. 246) kaller 'the halo effect': det at forskeren overser negative aspekter ved det som observeres på grunn av positive forhåndsantagelser. Valget om å bruke videoobservasjon ble derfor viktig for å minske faren for 'halo effekten'. Dette vil jeg diskutere i kap. 3.4. I tillegg vil å vurdere mine forhåndsantagelser om kvaliteten på undervisningen, måtte jeg gjøre vurderinger knyttet til det å forske på egen arbeidsplass. Dette kunne også være en kritisk faktor i forbindelse med forskerbias. Siden skolen er stor, og jeg kun hadde jobbet som engelsklærer, kjente jeg ikke til Lene fra før. I tillegg skulle Lene slutte, og min stilling var kun som vikar. Det var derfor ikke fare for at vi ble kollegaer med et endret tillitsforhold. Jeg hadde ikke undervist noen av elevene som var i den aktuelle klassen. Av den grunn vurderte jeg min egen rolle som forsker på egen arbeidsplass til å ikke utgjøre en alvorlig troverdighetstrussel.

I etterkant av videoobservasjonen valgte jeg ut tre grupper hvor jeg foretok en næranalyse av veiledningssekvensene, samt utførte oppfølgingsintervju. I og med at det var lærerens veiledningshandlinger som var interessefeltet mitt, anså jeg det som mindre viktig hvilke elever jeg næranalyserte og intervjuet. Disse ble utvalgt av hovedsakelig på bakgrunn av tilgjengelighet. Det vil si at det var grupper hvor elever hadde samtykket til å stille opp på intervju. De tre gruppene fikk navn basert på temaet for deres respektive oppgave: El Salvador (ELS), Nord Korea (NK) og KRL-dommen (KRL). Dette var rene jentegrupper.

3.5 Møte med informantene og forskningsetiske betraktninger

Når et forskningsprosjekt behandler personopplysninger må det meldes til NSD, og det er krav om at informert samtykke (Johannessen et al., 2005, s. 93-97). Videomateriale regnes som personopplysninger, og siden flere av elevene var under 18 år, måtte samtykkeerklæringene samles inn skriftlig. Jeg avtalte møte med klassen da prosjektet hadde fått godkjenning fra NSD. En uke før første observasjonsøkt var jeg innom klassen og presenterte meg selv og prosjektet. Skriftlige samtykkeerklæringer (se vedlegg 3) ble samlet inn før observasjonen startet, med unntak av fra noen elever som ikke var tilstede de aktuelle øktene. Dette medførte at kamera allerede var slått på da noen av elevene dukket opp. Jeg valgte å løse dette med å informere dem individuelt da de kom, og forklarte at jeg kunne skru av kamera og slette materialet om de ikke var komfortable med å bli filmet. Det var imidlertid ingen av elevene som hadde problemer med det. De signerte samtykkeerklæringen, jeg fortsatte filmingen og beholdt materialet.

Respekten for privatlivets fred er også et viktig etisk aspekt i samfunnsvitenskapelig forskning (Johannessen et al., 2005, s. 94). Informantene skal være trygge på at identifiserbare opplysninger behandles på en konfidensiell måte. Siden videomaterialet kan identifisere enkeltpersoner, ble det lagret på et separat område på PCer tilknyttet ILS. Dette etter krav fra NSD. For å videre sikre anonymiseringen av informantene, gav jeg elevene fiktive navn, og ingen virkelige navn ble lagret. Av hensyn til informantene har jeg også valgt å ikke publisere karakteren de ulike gruppene fikk på sitt prosjekt, men nevner kun at alle de tre gruppene som ble næranalysert fikk 'høy måloppnåelse'.

3.6 Videoobservasjon som metode

Oppgavens problemstilling spør *hvordan* læreren utfører veiledningen av elevenes arbeid. Observasjon er en hensiktsmessig metode for å samle inn datamateriale om personers handlinger, og man får et unikt innblikk i hva informantene *faktisk gjør*, ikke bare hva de *sier de gjør* (Cohen et al., 2011, Johannessen et al., 2010, Thagaard, 1998). Silverman (2001, s. 14) beskriver det som å samle inn: «firsthand information about social processes in a 'naturally occurring' context». I lys av den fenomenologiske tilnærmingen og prosjektets formål, virket

det hensiktsmessig å studere veiledningssekvensene i sin naturlige kontekst. Derfor valgte jeg klasseromsobservasjon som hovedmetode. Observasjon kan imidlertid by på utfordringer. I en klasseromssetting vil det være mye som foregår, og det kan være krevende som forsker å få med seg det viktigste. Forskeren kan både ha selektiv oppmerksomhet eller bli distrahert og være for lite oppmerksom (Cohen et al., 2011, s. 473). I tillegg kan det å skille mellom observasjon og tolkning være vanskelig. Som nevnt i kapittel 3.4., hadde jeg fått utelukkende positive omtaler av Lene i forkant. 'Halo effekten' som kan oppstå i slike situasjoner, kan utgjøre en reliabilitetstrussel i observasjonsperioden, og en validitetstrussel i den analytiske fasen (Cohen et al., 2011, s. 199 og 246). I lys av disse utfordringene valgte jeg derfor å gjøre videoobservasjon. Cohen et al. (2011, s. 470) skriver at «audio-visual recording can overcome the partialness of the observer's view of a single event and can overcome the tendency towards only recording the frequently occurring events». Videoobservasjon åpner for å se gjennom materialet flere ganger, og reduserer derfor sjansen for at mine forhåndsantagelser som forsker blir for styrende i analysen. I tillegg gir det mulighet for ulikt fokus ved hver gjennomgang. Selv om all observasjon innebærer tolkning, også ved gjennomgang av videomateriale i etterkant, vurderte jeg det å bruke opptak som positivt for analytiske arbeidet av de overnevnte grunnene. Det ville bidra til å styrke studiens reliabilitet og validitet.

3.6.1 Gjennomføring

Blikstad-Balas og Sørvik (2014) understreker at også videoobservasjon er perspektivert; de valgene man tar om plassering av kameraet medfører at visse ting kommer i forgrunnen mens andre marginaliseres. I og med at det var lærerens handlinger som var fokusområde, ble Lene utstyrt med mikrofon og kameraet plassert i et hjørne bakerst i klasserommet. Heath, Hindmarsh & Luff (2010, s. 40) trekker frem at et slikt *fixed camera* har en fordel i at det åpner for en «consistent view of the stream of action», samtidig som man er mindre påtrengende enn ved bruk av et håndholdt kamera. Utstyret fikk jeg låne på ILS, og det lille GoPro-kameraet hadde såpass vid vinkel at hele klasserommet ble dekket. På den måten ble Lenes handlinger når hun beveget seg rundt fanget opp, både visuelt og auditivt. Mikrofonen fanget opp alt Lene sa, og stort sett alt av elevenes utsagn, med noen unntak. I noen av veiledningssamtalene var elevene vendt bort fra Lene og snakket for lavt til at opptaket ble forståelige. Dette kan anses som en svakhet ved reliabiliteten, fordi det gjør det vanskeligere å forstå dialogen. Imidlertid var dette kun tilfelle i veiledningssamtaler som ikke ble utvalgt til

nærmere analyse. Siden Lenes ytringer hele tiden var klare og tydelige i opptakene, vurderte jeg de uklare elevopptakene i deler av materialet til å ikke utgjøre en vesentlig svakhet ved datamaterialet.

3.6.2 utfordringer ved videoobservasjon

Ved bruk av videoobservasjon blir *kameraeffekten* ofte trukket frem som et kritisk punkt (Cohen et al., 2011, Johannessen et al., 2010, Thagaard, 1998). Når et kamera settes opp i klasseromet, kan det medføre at de observerte blir selvbevisste og at situasjonen kan få «et spesielt preg» (Thagaard, 1998, s. 83). For å gjøre kameraets 'inntog' minst mulig dramatisk, satte jeg det opp i pausen før timene, slik at det var klart da elevene kom. I øktene satt jeg selv ved siden av kameraet, bakerst i hjørnet. Slik Heath et al. (2010, s. 49) foreslår, forsøkte jeg å notere det når elevene virket å være bevisste på kameraet. Før timene hadde startet var det flere av elevene som kikket på meg og kameraet, men da undervisningen begynte virket de lite oppmerksomme på det. Både Heath et al. (2010) og Blikstad-Balas (2012) skriver at det er grunn til å tro at kameraeffekten går over relativt raskt. De observerte er altså oppmerksomme på kameraet helt i begynnelsen, men at det avtar innen kort tid. Dette virker å samsvare med mine erfaringer i møte med klasserommet. Thagaard (1998, s. 81) trekker frem at de observertes selvbevissthet også kan preges av hvor opptatt de er av oppgavene de jobber med, og det fant jeg også antydning til i videomaterialet. I situasjoner hvor elevene jobbet med oppgavene så de sjelden på meg eller kameraet. Det var noen tilfeller hvor elevene snakket om andre, mer personlige ting, hvor jeg observerte at de kikket på kameraet. I analysen er det imidlertid sekvenser fra gruppearbeidet som brukes. Da satt elevene i grupper, mens Lene gikk rundt og veiledet. I disse sekvensene var det lite tegn til betydelig kameraeffekt. Elevene arbeidet fokusert, og Lene hadde all sin oppmerksomhet rettet mot dem og veiledningsarbeidet.

3.7 Triangulering

Cohen et al. (2011, s. 474) påpeker at observasjon som metode har svakheter som kan være problematisk med hensyn til reliabilitet og validitet. Hva er egentlig observerbart? Og hvordan kan man begrunne de slutningene man trekker basert på observasjonen? Analysen bygger på forskers tolkninger, og da kan man tillegge informantenes handlinger mening og

motivasjon som er vanskelig å begrunne. I den sammenheng foreslår Silverman (2001) at man må fokusere på observert handling - i mitt tilfelle det læreren sier og det elevene gjør - mens man minst mulig gjør antagelser om kausalitet og informantenes tanker knyttet til handlingene. Ved å observere veiledningen, elevenes gruppearbeid og hvordan de gjennomførte presentasjonene, ville jeg kunne beskrive lærerens handlinger og elevenes handlinger. Imidlertid ville antagelser om sammenheng være basert på min tolkning, slik Cohen et al. (2011) skriver. For å styrke observasjonsfunnene foreslår derfor Cohen et al. (2011, s. 299) at man supplerer med andre datainnsamlingsmetoder. Elevintervjuene og de uformelle samtalene ble derfor brukt for å få «respondent validation». På den måten ble det utført en triangulering av funnene, og det ble et bedre grunnlag for ‘thick descriptions’ av veiledningssamtalene som fenomen.

3.8 Elevintervju

3.8.1 Intervjuguiden

Formålet med intervjuene var å innhente supplerende informasjon om veiledningsprosessen. Jeg gjennomførte derfor et semistrukturert intervju med en tematisert intervjuguide (Johannessen et al., 2010; Kvale og Brinkmann, 2009), hvor drøftingsoppgavens ulike komponenter var hovedtemaene. Intervjuguiden ble utformet i to trinn. Først konstruerte jeg generelle spørsmål som omhandlet de ulike temaene: valg av tema, problemstilling, drøfting, konklusjon og tilbakemeldinger på presentasjonen. Trinn to bestod av at jeg gjennomgikk videomaterialet og så på veiledningssekvensene og presentasjonene til de utvalgte gruppene, samt tilbakemeldingene elevene fikk i etterkant. Jeg valgte ut eksempler fra videomaterialet som fungerte som utdypingsspørsmål til de ulike temaene i guiden. Dette innebar at intervjuene hadde like rammer, men fikk ulike vinklinger på grunn av variasjonen i veiledningssekvensene. Siden starten på intervjuet er avgjørende for å etablere relasjon til informanten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 141), la jeg inn enkle faktaspørsmål og introduksjonsspørsmål til begynnelsen av guiden. Slike innledende spørsmål kan gjøre at informanten slapper av og føler seg mindre skremt av intervjusituasjonen, hvilket er et viktig etisk prinsipp (Johannessen et al., 2010, s. 141 og 92). Til slutt i guiden la jeg inn noen avslutningsspørsmål, hvor jeg blant annet åpnet opp for supplerende kommentarer fra

elevene. Dette viste seg å være nyttig, siden det var først da jeg ble informert om de endringene som hadde skjedd knyttet til prosjektarbeidet (for eksempel at de egentlig skulle jobbet med det over flere måneder). Intervjuguiden ligger som vedlegg 4.

3.8.2 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom ved siden av klasserommet, mens resten hadde Pom. Slik både Johannessen et.al (2010, s. 141) og Kvale og Brinkmann (2009, s. 141) anbefaler, hadde jeg en innledning hvor jeg informerte elevene om situasjonen. Jeg forklarte at jeg tok opp på lydbånd, men ikke skrev ned navn eller andre identifiserbare opplysninger. I notatene gav jeg dem fiktive navn. Jeg sa intervjuet handlet om prosessen med gruppearbeidet, og at jeg kom til å referere til ting jeg hadde observert i videomaterialet. I tillegg informerte jeg om at de når som helst kunne avbryte intervjuet og at jeg da ville slette opptaket. Samtlige av jentene fremstod som trygge i situasjonen uttrykte at de ikke hadde noen videre spørsmål før intervjuet startet.

To av intervjuene var individuelle (KRL og ELS), mens i NK-gruppa var to av jentene villige til å stille opp på intervju. I utgangspunktet var det flere fra de andre gruppene som hadde samtykket til intervju, men de var borte på intervjudagen. Jeg foretok da en avgjørelse om å gjennomføre to individuelle intervju, og ett med begge jentene fra NK-gruppa. Sistnevnte fikk følgelig en litt annen karakter enn de individuelle, da jentene fulgte opp hverandres svar og husket forskjellige aspekter av veiledningssekvensene. I etterkant har jeg reflektert over hvorvidt denne variasjonen i intervjusituasjon utgjør en vesentlig metodisk svakhet. På den ene siden ville like intervjutyper vært en fordel med tanke på å generere sammenlignbare data. Formålet med intervjuene var imidlertid å innhente supplerende data til den observerte veiledningsprosessen. Intervjuene utgjorde sekundærmateriale, ikke primærmateriale. Det viste seg at gruppeintervjuet genererte noe rikere data om prosessen, siden jentene utfylte hverandre. De individuelle intervjuene fremstod imidlertid også som rike på beskrivelser og refleksjoner knyttet til prosessen. Disse var også muligens noe mer fokuserte, da jentene i gruppeintervjuet lettere endte opp i digresjoner som var utenfor tema. I refleksjonen rundt denne ikke-planlagte variasjonen, konkluderte jeg med at kvaliteten på datamaterialet var tilfredstillende for å gi supplerende informasjon til observasjonsmaterialet, tross den ulike typen intervju. Hadde intervjuene utgjort primærmaterialet, ville jeg vurdert det som

problematisk. Men siden formålet var å gi utfyllende kommentarer til mine observasjoner, utgjorde ikke disse forskjellene en betydelig svakhet for innholdet i dataene.

3.9 Refleksjoner rundt forskerrollen

Som observatør og intervjuer var jeg selv et instrument i min egen forskning (Johannessen et.al, 2010, s. 128). I slike situasjoner er det viktig å reflektere over relasjonen man har til informantene og hvordan de kan bli påvirket av forskerens fremtreden (Thagaard, 1998, s. 82). Maxwell (2013, s. 124) refererer til denne påvirkningen som *reaktivitet*, og fremholder at det kan være en troverdighetstrussel om man ikke har et bevisst forhold til det. Post-modernistene Holstein & Gubrium (2003) kritiserer i sin artikkel om *Active Interviewing* en tanke som har vært utbredt innen den kvalitative forskningstradisjonen: om man fremstår mest mulig nøytral i forskerrollen kan man unngå reaktivitet og dermed 'hente frem' sannheten, rene fakta. De argumenterer for å heller tilnærme seg intervjuet som et en situasjon hvor man *aktivt* genererer data sammen med informanten. Selv om studien min ikke hadde et utpreget post-moderne perspektiv, og intervjuene i større grad hadde en fenomenologisk tilnærming, tok jeg i bruk noen av deres poenger i prosessen knyttet til forskerrollen. Jeg forsøkte aldri å innta en 'nøytral' rolle, da jeg anså det som umulig. Imidlertid reflekterte jeg aktivt over hvordan jeg muligens kunne påvirke situasjonen, og hvordan jeg ønsket å fremstå, slik Maxwell (2013, s. 125) skriver: «the goal in a quantitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and to use it productively». For eksempel, kunne alderen og kjønnet mitt ha innvirkning på Lene og elevenes oppfatning av meg. Siden jeg som observatør ønsket å fremstå som minst mulig truende, håpte jeg at disse to faktorene, det at jeg var 'ung, kvinnelig student', kunne bidra til å ufarliggjøre min tilstedeværelse. I tillegg kunne min status som vikar på skolen muligens ha betydning for elevenes forhold til meg. Dette ble merkbart i noen observasjonsøkter hvor et par elever som satt foran meg henvendte seg til meg med fagspørsmål mens de jobbet i grupper. Jeg besvarte disse vennlig og enkelt, men forsøkte utover dette å nedtone min lærerstatus, både i observasjonsperioden og i intervjuene.

Jeg hadde med andre ord rolle som både observatør og intervjuer. I begge tilfeller ville etableringen av en avslappet relasjon være hensiktsmessig, slik Kvale og Brinkmann (2009) bedyrer. Siden Lene var svært imøtekommende, fikk vi raskt en vennlig og avslappet relasjon. I mitt første møte med klassen introduserte hun meg og uttrykte stor entusiasme for elevene

over det å få være med på skoleforskning. Dermed opplevde jeg at det ble etablert en generelt positiv relasjon til klassen, og at Lenes entusiasme bidro til å ufarliggjøre min tilstedeværelse.

Hovdenak (2014) diskuterer balansen man må finne som forsker når man både skal forholde seg til elevene og til læreren. I pausene snakket jeg av og til med Lene, men siden elevintervjuene skulle utføres i etterkant forsøkte jeg samtidig å beholde en viss distanse i relasjonen til henne. Dette fordi de oppfølgende intervjuene ville omhandle Lenes veiledningshandlinger, og jeg derfor ikke ville fremstå som en venninne av henne ovenfor elevene.

I et intervju er relasjonen mellom informant og intervjuer asymmetrisk (Kvale og Brinkmann, 2009). I og med at jeg hadde vært rundt elevene i noen uker var de allerede kjent med meg, men jeg hadde snakket lite eller ingenting med de utvalgte informantene. I intervjusituasjonen valgte jeg å innta en rolle som vennlig og litt naiv student. Grundetjern (2014) mener denne rollen kan bidra til at informantene slapper mer av ovenfor deg, og at til og med ‘dumme spørsmål’ kan virke positivt da det gir informantene mulighet til å korrigere deg og gi relevant informasjon. Siden intervjuet i stor grad var knyttet til Lenes veiledningshandlinger, valgte jeg å innta denne rollen for å virke minst mulig autoritær på elevene, og dermed forhåpentligvis åpne opp for at de svarte fritt og ærlig. I intervjusituasjonen opplevde jeg på den ene siden at elevene virket trygge og ærlige. De uttrykte meninger om faget og arbeidsmetoder fritt. Samtidig var de ganske forsiktige med å si ting som kunne oppfattes som kritikk mot Lene som person. Hvorvidt det var et resultat av min rolle som forsker eller deres lojalitet ovenfor henne, er vanskelig for meg å bedømme. Jeg tolket imidlertid det faktum at var åpne om meninger om faget og arbeidsprosessen som et tegn på at det ikke hadde oppstått en reaktivitet som utgjorde en troverdighetstrussel for hovedfokus i intervjuet.

3.10 Behandling av datamateriale

3.10.1 Lagring og katalogisering

Etter personvernkrav fra NSD ble videomaterialet lagret på en stasjonær PC på ILS og arbeidet med materialet ble gjennomført på instituttets videolab. Prosessen knyttet til

behandlingen av datamaterialet var i første fase av prosjektet svært abduktiv. Heath et al. (2010, s. 62) deler arbeidet med videomaterialet inn i tre faser: preliminary review, substansive review og analytical review. I den første gjennomgangen skaffer man seg en oversikt over materialet og katalogiserer. I og med at jeg skulle utføre oppfølgingsintervju kort tid etter observasjonene, så jeg først gjennom veiledningssekvensene og presentasjonene til de utvalgte gruppene. Derfra valgte jeg eksempler som jeg brukte i intervjuguiden. Deretter katalogiserte jeg resten av materialet. Siden jeg hadde et relativt lite dataset, gjorde jeg dette ved å opprette et word-dokument med tidsoversikt over veiledningssekvensene, slik Heath et al. (2010, s. 62) foreslår.

3.10.2 Transkripsjon

Siden det var den språklige samhandlingen mellom Lene og elevene som var interessefeltet for studien, valgte jeg så å transkribere veiledningssekvensene. Dette gjorde jeg vet hjelp av Inqscribe. Elevintervjuene ble også transkribert. De valgene man tar i transkripsjonsarbeidet kan ha konsekvenser for forskningens pålitelighet og gyldighet, fordi analysen bygger på dem. Mercer (2004, s. 147) skriver at valgene man tar knyttet til transkripsjon bør baseres på problemstillingen. I mitt tilfelle var det kommunikasjonen mellom Lene og elevene om oppgaven som var viktig å fange gjennom transkripsjonene. Jeg støttet meg på Mercer (2004) i at «Non-word utterances such as ‘mm’/‘ooh’ are included when they are judged to have communicative function.» (Mercer, 2004, s. 147). Med andre ord gjorde jeg noen tolkende valg i transkriberingen, og inkluderte slike ‘fyllord’ der jeg anså dem som relevante, mens jeg utelot dem der de ikke virket å ha en kommunikatív funksjon. For eksempel tolket jeg Lenes «eh» i denne sekvensen, hvor Charlie Hebdo-angrepene diskuteres, til å kommunisere moderasjon, og derfor inkluderte jeg dem i transkripsjonene:

Lærer sier: poenget er jo at de prøver med sånne typer handlinger å få slutt på det som de mener er en krenkelse av deres gud, ikke sant, og, eh,

Elev 3 sier: er det ikke en krenkelse mot deres gud?

Lærer sier: eh, [...]

I andre sekvenser tolket jeg slike «eh»-er til å være fyllord som hadde med vaner og talemåte å gjøre, og da utelot jeg dem fra transkripsjonene.

I rapporten er transkripsjonene omarbeidet til skriftlig form. Dette av to grunner: leservennlighet og av etiske hensyn. Kvale og Brinkmann (2009, s. 195) skriver at transkripsjoner av muntlig språk kan virke usammenhengende, og at informantene kan føle det ubehagelig å lese det fordi man kan fremstå som forvirrende eller uintelligent. For å øke leservennligheten i presentasjonen av funnene, samt ta etiske hensyn til informantene, valgte jeg derfor å skriftliggjøre sitatene. Disse endringene ble gjort med varsomhet for å best mulig bevare meningsinnholdet i utsagnene.

3.10.3 Analytisk gjennomgang

I tredje fase, den analytiske gjennomgangen, var det hovedsakelig transkripsjonene jeg benyttet meg av. I første omgang hadde jeg en deduktiv tilnærming. Spørsmålet “hva gjør læreren i veiledningssamtalene?” dannet rettesnor for lesingen av materialet. Jeg gjennomgikk transkripsjonene og kodet lærerens ytringer. Jeg benyttet meg av språkhandlingsteorien som begrepsapparat i kodingen, for eksempel ved å kode en ytring til direktiv, og deretter hva slags direktiv det var, spørsmål, instruksjon eller lignende. Ytringer som ikke handlet om oppgaven, for eksempel svar på spørsmål om tidspunkt for fremføringen, ble utelatt i kodingsarbeidet. Etter denne første gjennomgangen dannet jeg kategorier av kodene. Mercer (2004, s. 142) skriver om kategorier at «they are outcomes, not prior assumptions». Kategoriene jeg dannet var påvirket av teori, men var likevel hovedsakelig produkter av datamaterialet, således ble de abduktivt fremdrevet. Kategoriene er: 1) respons på tema, 2) utarbeiding av problemstilling, 3) faginnhold og 4) instruksjer. Disse presenteres i kapittel 4.2.

Deretter næranalyserte jeg tre av gruppenes veiledningssamtaler med utgangspunkt i de fire kategoriene. Furtak og Shavelson (2009) teacher moves-skjema (vedlegg 1) ble benyttet som referanse til lærerens handlinger, der det var observerbart i materialet. For eksempel hvis læreren brukte lukkede spørsmål, som kategoriseres som en autoritativ lærerhandling. Transkripsjonene fra intervjuene ble sammenlignet med analysen av veiledningssekvensene. Siden formålet med dem var «respondent validation» (Cohen et al., 2011), ble de kodet med utgangspunkt i funnene fra videomaterialet. For eksempel fremgikk det av videotranskripsjonene at Lene brukte mange analogier, og intervjueresponser som var relaterbare til det ble kodet ‘analogi’. Ved å jobbe med datamaterialet på denne måten søkte jeg å forme tre *veiledningsfortellinger* fra de tre utvalgte gruppene. Ved å sammenligne

observasjonsmaterialet med intervjuresponsen og mine feltnotater, forsøkte jeg å lage en fyldig rapport av veiledningssamtalene som prosess og fenomen. Disse veiledningsfortellingene vil presenteres i kapittel 4.3. I kapittel 4.4. kommenteres veiledningssamtalene fra et diskursperspektiv. Denne analysen ble gjort på bakgrunn av de teoretiske bidragene knyttet til lærerens diskursive makt.

4 Analyse

I dette kapitlet beskrives og analyseres lærerens veiledning av elevenes arbeidsprosess. Som det har fremgått i teorikapitlet, kan spørsmålet om *hvordan læreren veileder* ses fra flere ulike perspektiver, og i denne analysen forsøker jeg å beskrive og besvare hvordan læreren bruker stemmen sin på flere nivå. Lærerens veiledningshandlinger analyseres derfor i tre omganger. Først gjennomgås lærerens veiledningshandlinger deskriptivt, deretter næranalyseres veiledningen av tre grupper. Til slutt kommenterer jeg hvordan lærerens ytringer kan ha påvirket mulighetene for perspektivmangfold i samtalen. Innledningsvis vil jeg presentere informantene.

4.1 Presentasjon av informantene

Lene hadde jobbet som lærer i åtte år. Hun hadde mastergrad i statsvitenskap med PPU i tillegg. Lene virket å være godt likt i klassen og blant kollegaene. Gjennom observasjonen og på bakgrunn av elevintervjuene fikk jeg inntrykk av at hun hadde gode relasjoner til elevene og at de hadde stor respekt for henne som lærer. Pom er et programfag, og den observerte klassen bestod av 26 jenter og 3 gutter. Gruppen kan karakteriseres som relativt homogen. På studiespesialiserende har skolen høye inntakskrav. Dette ble tydelig da både veiledningssamtalene og presentasjonene holdt et gjennomsnittlig høyt nivå. I første del av analysen ble veiledningssekvenser fra hele klassen gjennomgått, mens i næranalysen er tre grupper studert. Utvalgsprosessen ble beskrevet i kapittel 3.3. De tre gruppene var: El Salvador (ELS), Nord Korea (NK) og KRL-dommen (KRL). Jentene på gruppa fikk følgende fiktive navn: ELS: 'Stina', 'Elin' og 'Trude', NK: 'Maja', 'Ellen' og 'Synnva' og KRL: 'Helle' og 'Kristianne'. Elevintervjuene ble gjennomført med jenter fra disse gruppene; Stina for ELS, Maja og Ellen for NK og Helle for KRL. Utvalget oppsummeres i tabell 2.

	EL SALVADOR (ELS)	NORD KOREA (NK)	KRL-DOMMEN (KRL)
Tema	Totalforbud mot abort i El Salvador	Nord Koreas trussel mot USA i forbindelse med lanseringen av komedien The Interview	KRL-dommen mot Norge i Den europeiske menneskerettighets-domstol
Elever	Stina, Elin og Trude	Maja, Synnva og Ellen	Helle og Kristianne
I intervju	Stina	Maja og Ellen	Helle

Tabell 2: Oversikt over utvalgte grupper med tema for oppgaver og informanter i intervju.

4.2 Oversiktsbilde: hva gjør læreren?

For å kunne si noe om hvordan læreren gjennomfører veiledningshandlingene sine, var det først og fremst behov for å identifisere *hva* hun gjorde. I dette første delkapitlet gjennomgår jeg kategoriene som fremgikk som et resultat av kodingen av språkhandlinger.

Kodingsprosessen ble beskrevet i kapittel 3.10.3. Veiledningene av alle gruppene utgjorde datamateriale for denne gjennomgangen.

4.2.1 Respons på tema: «Dette er jo kjempeinteressant!»

Elevene stod relativt fritt i valg av tema for oppgaven, så lenge det kunne knyttes til brudd på menneskerettighetene. I gjennomgangen av materialet var det påfallende at Lene uttrykte entusiasme for samtlige av gruppenes forslag, være det seg Norge og KRL-dommen eller brudd på menneskerettigheter i Russland. Mange av ytringene hennes ble altså kodet til ekpressiver. I en samtale mellom økter var dette noe Lene uttrykte at hun gjorde veldig bevisst, og at utsagn som «dette er jo kjempeinteressant! Kjempespennende!» var noe hun hyppig brukte for å motivere og oppmuntre elevene til utforsking. Stina fra El Salvador gruppa trakk frem at Lene alltid er positiv når de kommer med egne initiativ. Læreren åpnet med andre ord for høy grad av elevstyring når det gjaldt valg av tema for oppgavene, og hun gav dem sterk støtte. Selv om disse responsene kun er et element i begynnelsen av elevenes arbeid, har jeg valgt å inkludere det som en egen kategori av følgende grunn: lærerens entusiasme er interessant fordi hun trakk det fram på eget initiativ i en uformell samtale mellom øktene, samtidig som Stina uttrykte det i intervjuet, uten at det var tema for spørsmålet. I gjennomgangen av videomaterialet i etterkant var disse oppmuntrende og

entusiastiske kommentarene å finne i alle samtalene. Dette samsvaret mellom observasjonsmateriale, elevutsagn og lærerens utsagn gjør at det kan anses som sentralt i hennes veiledningsstil. Kincheloe og Sternberg (1998) understreker nødvendigheten av at elevene opplever selvstendighet når de jobber med problembaserte oppgaver, siden et av formålene er å fremme elevenes aktørskap. Det kan virke som Lene bevisst valgte å gi dem sterk støtte i valg av temaer, og grunnen hun oppgav for det er i tråd med Kincheloe og Sternberg (1998). I lys av Clutterbuck's veiledningsmodell (2001), gav Lene både sterk intellektuell støtte på dette stadiet av arbeidsprosessen; hun anerkjente elevenes evne til å velge faglig interessante og relevante temaer, samtidig som støtten også var av følelsesmessig art siden den hadde til hensikt å oppmuntre og motivere elevene. Som Dysthe (1995) poengterer, er anerkjennelse av elevenes initiativ en viktig forutsetning for å fremme engasjement. I samtlige av veiledningssekvensene uttrykte Lene tydelig anerkjennelse av deres temavalg.

4.2.2 Utarbeiding av problemstilling: "Dette er for bredt til å svare på"

Arbeidet med å komme frem til en god problemstilling utgjorde en vesentlig del av veiledningssamtalene. Gjennomgående var det at læreren identifiserte svakheter, som at spørsmålene var for omfattende eller umulige å gi et begrunnet svar på (se 4.3.1). Hun gav også råd om hva slags type formuleringer de kunne bruke for å gi grunnlag for en god diskusjon av det valgte temaet, for eksempel ved bruk av en påstand. I flere tilfeller kom hun med konkrete forslag til formuleringer, og i de fleste av disse tilfellene tok gruppene i bruk hennes forslag. Det ble bare observert en gruppe hvor elevene ikke mottok veiledning i utarbeidingen av problemstillingen, men hvor de viste henne et forslag hvorpå hun responderte "kjempagod problemstilling!" (Libya). Med unntak av denne ene gruppa var Lene betraktelig mer involvert i prosessene med problemstilling enn i valg av tema. Hun stilte seg mer kritisk og gav flere tydelige forslag, det var altså hyppigere bruk av direktiver og konstativer.

4.2.3 Faginnhold: "Det du er inne på nå er Responsibility to Protect"

Mange av Lenes ytringer ble kodet til konstativer, altså at hun informerer, forklarer eller påstår, og av disse var mange knyttet til faginnhold. Disse sekvensene hvor Lene bidrar med

fagkunnskap på ulike måter danner kategori 3. Dette gjorde hun i flere ledd av arbeidsprosessene til elevene. I noen tilfeller definerte hun begreper eller konsepter for elevene som var relevante for temaet de hadde valgt. For eksempel i gruppen som begynte med en interesse for USAs inngripen i Afghanistan og andre land, hvorpå Lene trakk frem Responsibility to Protect, som deretter ble hovedbegrepet i oppgaven deres. I andre veiledningssekvenser hadde hun lengre monologiske innspill hvor hun kom med historisk bakgrunnsinformasjon eller systemforklaringer, for eksempel menneskerettighetenes ulike kategorier. Disse var ofte i sammenheng med elevforespørsler i etterkant av at problemstillingen var formulert. I slike tilfeller ble veiledningssamtalene utnyttet som undervisningssituasjon. En veiledningshandling som pekte seg ut i forbindelse med fagkunnskap, var at hun ofte brukte analogier eller trakk paralleller til andre saker med lignende problematikk, for eksempel Kina og Liu Xiaobo for gruppen som var interesserte i å skrive om USA og Bradley Manning. I noen veiledningssekvenser gav hun også lengre monologiske resonnementer knyttet til elevenes oppgaver.

4.2.4 Instruks: “Dere må begynne med å lage en tidslinje”

Lene brukte mange direktiver når hun veiledet, men relativt få av disse var i spørsmål. Derimot gav hun ofte konkrete instruksjoner til elevene om hvordan de burde gå frem i arbeidet med oppgaven. Gjennomgående i alle veiledningssamtalene var det at hun vektla at de måtte definere begreper, og i flere tilfeller instruerte hun dem til å presentere hendelsesforløp eller saksganger. Hun presiserte for flere av elevene at de måtte tenke på at de skulle undervise de andre, og dette knyttet hun til de instruksjonene om fremgangsmåte eller oppbygning av oppgaven hun gav dem videre. Hun gav også flere instruksjoner knyttet til kilder, enten konkrete nettsider eller typer organisasjoner hvor elevene kunne finne relevant informasjon. I lys av Chutterbacks modell, foretok Lene seg med andre ord flere veiledningshandlinger med instruerende trekk. Ved å kode ytringer inn i direktiver, og deretter hva slags realisering den var, fremgikk det at Lene brukte relativt få spørsmål i sine veiledninger, hvilket vil bli diskutert i kapittel 4.4.2.

For å vise gjennomsiktighet i tolkningsarbeidet mitt, har jeg oppsummert hovedkategoriene i tabell 3. Underkategoriene som sier hva slags handlinger som var typiske realiseringer, etterfulgt av eksempel hentet fra transkripsjonene.

OVERORDNET VEILEDNINGSOMRÅDE	UNDERKATEGORI TYPE REALISERING	EKSEMPEL
Respons på tema Konstativer Ekspressiver Kvalifiseringer	Oppmuntring	«Dette er jo kjempeinteressant!»
Utarbeiding av problemstilling Ekspressiver Konstativer Direktiver	Godkjenner problemstilling	«Kjempegod problemstilling!»
	Identifisere svakhet direkte	«Du sier at du skal se på hvilke konsekvenser det har for økonomien i Norge, men hvordan du skal klare å lage en analyse av det? Det er et komplisert spørsmål»
	Stiller spørsmål	«Hvordan er det et menneskerettighetsbrudd?»
	Komme med alternativ, konkret	«Dere kan spørre: kan et land true ytringsfriheten til et annet land»
	Komme med alternativ til type formulering	«Dere kan ha en påstand og så diskutere den»
Faginnhold Konstativer Ekspressiver Kvalifiseringer	Definerer begreper / konsepter	«Krigen mot terror, som er den termen som amerikanerne bruker i dette området [...]»
	Gir utfyllende informasjon, fagkunnskap	«Menneskerettighetene er basert på erklæringen, som går på sivile, økonomiske og alle de rettighetene [...]»
	Trekker paralleller/bruker analogier	«Dette er jo tilsvarende Liu Xiaobo»
	Resonnerer	«Jeg synes det er problematisk hvis man tulle med grupper som i utgangpunktet er stigmatisert, men Kim Jung-un er jo ikke det, han har masse makt over millioner av mennesker som han torturerer. Klart vi kan tulle med ham!»
Instrukser Direktiver Konstativer	Gir råd om fremgangsmåte	«Dere må begynne med å lage en tidslinje»
	Foreslår kilder	«Ta kontakt med menneskerettighetsinstituttet på universitetet»

Tabell 3: Oppsummering av hovedkategorier med eksempler.

Disse kategoriene viser hva som var gjennomgående i alle veiledningssamtalene og gir et deskriptivt svar på spørsmålet om hva læreren gjør i veiledningssamtalene. Hun viser entusiasme, hjelper dem med problemstillingen, gir faglig input og instruerer dem i fremgangsmåter for arbeidet. I lys av begrepet PCK ser vi at Lene tar i bruk varierte veiledningshandlinger i samtalene; noen ganger bruker hun for eksempel analogier, andre ganger definerer hun begreper. Fordelingen av hva slags handlinger hun benyttet seg av varierte i de ulike gruppene, ofte på grunn av elevenes initiativ. Klette (2003, s. 63) poengterer at kartlegging av hvilke aktiviteter som foregår i klasserommet er viktig for å beskrive de innholdselementene som er i timene. Samtidig understreker hun at kvaliteten på innholdet forklares ved å studere *hvordan* det gjøres, det handler ikke så mye om hva de gjør, men hvordan de gjør det, skriver hun.

4.3 Nærbilde: Nord Korea, El Salvador og KRL-dommen

The effectiveness of instructional discourse is a matter of the quality of teacher-student interactions and the extent to which students are assigned challenging and serious epistemic roles requiring them to think, interpret, and generate new understandings.
— Martin Nystrand et al. (1997, s. 7)

For å komme nærmere inn på *hvordan* læreren veiledet gruppene kreves det dypere analyse. På grunn av oppgavens omfang, valgte jeg å gå i dybden på tre utvalgte grupper; NK, ELS og KRL. I denne analytiske gjennomgangen tok jeg utgangspunkt i kategoriene fra kapittel 4., men gikk grundigere inn i variasjoner og elevenes respons på Lenes veiledningshandlinger. Siden kategori 1) «Respons på tema» var tilnærmet lik i alle gruppene blir den ikke undersøkt nærmere. Kategoriene som ble næranalysert er derfor: 2) «Utarbeiding av problemstilling», 3) «Faginnhold» og 4) «Strukturerende instruksjoner». For å gjøre det, undersøkte jeg hvordan hun hjalp dem med problemstilling, hvordan hun besvarte elevenes spørsmål, i hvilke sammenhenger hun gav tydelige instruksjoner og i hvilke sammenhenger hun unnlot å gjøre det. Dette ble sammenlignet med elevenes intervjurespons. Materiale fra elevintervjuene (sekundærmateriale) trekkes inn der det fremstår som relevant for funnene i veiledningstranskripsjonene (primærmateriale).

I kapittel 4.1 var analysen tekstnær. De språklige handlingene ble kodet med lite vekt på hvordan de ble uttrykt eller elevenes respons på dem. I den følgende delen vil det fremdeles være transkripsjonene som utgjør hovedmaterialet, men her vil jeg også trekke inn observasjoner fra videomaterialet når det bidrar til en rikere forståelse (Mercer, 2004). I transkripsjonen kan en elevs “mhm” leses på mange måter. I noen sekvenser fremstår disse som relevante for lærerens påfølgende veiledningshandlinger, og i slike tilfeller vil videoobservasjonen trekkes inn. Gjennom en triangulering av tekstanalysen, observasjoner fra videomaterialet og elevenes intervjurespons, gis et bredt grunnlag for disse tolkningene. For å vise gjennomsiktighet har jeg inkludert en del sitater i disse delkapitlene.

4.3.1 Lærerens hjelp med problemstillingen

Problemstillingene til gruppene danner et rammeverk for oppgavene. Den styrer hva slags informasjon elevene innhenter og vinklingen på drøftingen. Derfor er den en av de viktigste komponentene i arbeidet, og Lenes veiledningshandlinger i forbindelse med den blir følgelig vesentlige. I alle de utvalgte gruppene var Lene svært delaktig i arbeidet med problemstillingene.

4.3.1.1 En problemstilling som strukturerer diskusjonen

I ELS-gruppa kom Lene med forslag til hva slags type problemstilling² de kunne bruke; «Dere kan ha en påstand og så diskutere den». Dette rådet fulgte elevene opp. I denne gruppa var det elevene som selv ba om hjelp, fordi de synes det var vanskelig å lage en problemstilling som åpnet for drøfting i et tema de hadde så sterke personlige meninger knyttet til. Først rådet hun dem til å lage en foreløpig problemstilling som de kunne jobbe ut fra, men senere i samme sekvens foreslo hun å bruke en påstand. Denne endringen i innspill illustrerer at samtalerne er en prosess også for læreren. Det utfordrer situasjonskompetansen hennes (Aksnes, 2007, s. 131). I begynnelsen av samtalen har hun lite konkret informasjon om hvor elevene sitter fast. I slike situasjoner kan lærerens generelle erfaring med oppgaveskriving guide innspillene hennes, fordi hun vil vite at en foreløpig problemstilling kan være et nyttig

1. I intervjuet skiller Stina mellom problemstilling og påstand, jeg forstår imidlertid påstand i dette tilfellet som en type problemstilling, i påstandsform.

verktøy for å få fremdrift i arbeidsprosessen. I løpet av samtalen blir det imidlertid klarere hvor elevene trenger hjelp, og da kan hun gi mer konkrete innspill på problemformulering.

Det konkrete forslaget læreren gav var å bruke en påstand. Påstandsformuleringen virket å hjelpe elevene med å strukturere arbeidet. I intervjuet beskrev Stina prosessen slik:

Stina: hvis vi skulle ha en problemstilling, så måtte vi hatt sånn 'er det galt å forby abort', det blir veldig vanskelig å svare på. Hvis man har en påstand kan man drøfte fra to helt forskjellige sider, man slipper å være objektiv. Det var det vi tenkte at var veldig vanskelig i denne saken, så ville angripe sånn at vi faktisk kunne si det vi mente. [...] Da er det lettere å ha ytterpunktene.

Å ta utgangspunkt i en påstand gjorde det mulig for dem å forme en tydelig drøfting, hvor de både kunne formulere argumenter som samstemte med deres subjektive meninger, samtidig som de ble utfordret til å formulere argumenter for den andre siden, og å knytte begge sidene til menneskerettighetene. I dette tilfellet kan det virke som Lene i løpet av samtalen identifiserte hva som gjorde det vanskelig for elevene å formulere en problemstilling; det at temaet tilsynelatende var en 'klar sak' for elevene, og de fant det vanskelig å diskutere det. Ifølge Shulman (1986), innebærer PCK at man har utviklet en forståelse av hvordan temaer kan organiseres og representeres. Læreren må også identifisere hvor elevene sitter fast. I dette tilfellet trengte elevene hjelp til å organisere en diskusjon omkring et tema de var personlig engasjert i. Bruken av påstand virket å hjelpe dem med dette; de fikk en ramme rundt temaet. I presentasjonen fremførte gruppen et rollespill hvor Amnesty og El Salvadors regjering debatterte påstanden. De knyttet argumenter fra hver av sidene opp mot menneskerettighetene. Stinas beskrivelser av arbeidsprosessen indikerer at den fikk en struktur da de begynte å jobbe ut fra en påstand.

4.3.1.2 En problemstilling som åpner for velbegrunnede svar

I første veiledningssekvens av KRL-gruppa snakket elevene og Lene om tema, og det fremgikk at de var interesserte i hvorvidt KRL-dommen hadde en reell konsekvens. Samtalen avsluttet uten at de hadde kommet frem til en konkret formulering. I neste sekvens hadde Helle formulert et forslag til problemstilling: "Hva var konsekvensene av rettssaken i Menneskerettighetsdomstolen?", og hun ba om tilbakemelding fra Lene:

Helle sier: er dette en grei problemstilling?

Lærer sier: svaret er her, jo. De ble dømt. De måtte slutte.

Helle sier: vi tenkte å kanskje dra det ut, at nå kommer det tilbake. Hva har den dommen å si nå, med det nye faget KRLE.

Lærer sier: ja, bare du ikke vikler deg inn i, fordi det som er et element som du kanskje ikke ser, er at du vet ingenting om hvordan læreren utøver religionsfaget i timen. Det er helt umulig for oss å få oversikt over også. Så man må bare passe seg så man ikke lager problemstillinger som man ikke kan svare på. Jeg ville sagt hvilke konsekvenser fikk dommen? Skjønner du?

Elev 2 sier: ja, det er litt mer åpent.

Lærer sier: for da sier du ikke at du skal svare på hva som skjer i klasserommet, da sier du hva slags konsekvenser fikk det, og så kan du godt drøfte etterpå og si at de konsekvensene var at de ble dømt og måtte gjøre om på KRL faget til RLE, og så kommer den nye samarbeidsregjeringa etterpå, så det ville jeg ha gjort.

Mens ELS-gruppa sitt tema var knyttet til to relativt polariserte sider av en sak, var KRL-gruppa sitt tema av en annen karakter. Det handler om en rettslig avgjørelse og følgene av den. I dette tilfellet veiledet Lene elevene til å formulere en problemstilling som er mulig å gi en begrunnet drøfting og konklusjon på, og hun forklarte hva svakhetene i deres forslag var. Elevene så ikke hva slags drøfting deres vide problemstilling la opp til. Her brukte Lene sin autoritet som fasilitator for elevenes utforskning, slik Kincheloe og Sternberg (1998) trekker frem i sin beskrivelse av dialektisk autoritet: ytringene hennes var en indirekte kvalifisering, den erklærte elevenes problemstilling som dårlig. I tillegg bruker hun konstaterer til å understreke at de må tenke gjennom implikasjonene av problemformuleringen sin. Lenes tilbakemeldinger skapte noen rammer for elevene, og hjalp dem å formulere spørsmålet på en mer hensiktsmessig måte. I intervjuet ble Helle spurt om hvordan de kom frem til problemstillingen:

Helle: det var Lene som hjalp oss med å formulere det på en best mulig måte. I utgangspunktet tror jeg vi foreslo å diskutere hvilken konsekvens dommen hadde i faget, men så var Lene litt opptatt av at det var en vanskelig problemstilling, fordi det er vanskelig å måle hvordan det påvirkes i praksis i klasserommet. Så hun var litt opptatt av at vi snakket mer om det faktabaserte, sånn at det ikke ble for diffust og rart og vanskelig.

Videre i intervjuet beskrev Helle sin forståelse av de to ulike formuleringene slik:

Helle: den vi endte opp med er en litt konkret problemstilling som man kan svare på; endringer i fagplan, endringer i regelverket, mens det vi i utgangspunktet hadde tenkt til, som Lene påpekte, det kan oppleves veldig forskjellig, og selv om fagplanen endrer seg, så er jo lærerne ulike individer, de er ikke roboter etter en fagplan. Så jeg tror at det hadde blitt litt vanskeligere å lande på en konklusjon.

Helles beskrivelser indikerer at hun forstod implikasjonene av de forskjellige formuleringene. Det at elevene får en forståelse for hvordan ulike problemformuleringer påvirker arbeidet med oppgaven, er en av de ferdighetene som kreves i arbeid med drøftingsoppgaver. Det kan knyttes til fagferdighetene *kausalitet*; at elevene skal lære seg å tenke årsak-virkning og *formulering av hypoteser*; at elevene skal komme frem til forklaringer på antagelser.

(Fjeldstad, 2009). Evans et al. (1996) understreker at arbeidet med spørsmål skal trene elevene i å gi *velbegrunnede* svar på de problemene som studeres. I vurderingskriteriene for eksamensoppgavene til Pom, gis det høy måloppnåelse hvis elevene i stor grad greier «å anvende fagkunnskap til å løse problemstillinger og innhente og bruke relevant informasjon» (Udir, V-2014). For å kunne bruke slik relevant informasjon og gi velbegrunnede svar på spørsmålene, forutsetter det at problemstillingens formulering etterspør det. Derfor er det viktig at elevene forstår hva som kjennetegner en god problemstilling.

I veiledningen av KRL-gruppa sin problemstilling, gjorde Lene to ting med innspillene sine: hun både åpnet diskusjonen og hun rammet den inn. Da hun påpekte at «svaret er her [...] de ble dømt», veiledet hun dem til å ikke spørre om noe som er opplagt. I den forstand åpnet hun opp diskusjonen. Samtidig gav hun dem noen rammer å arbeide innenfor, i det at hun påpekte at de måtte kunne vise til dokumentasjon på de konsekvensene de etterlyste. Således ser vi kravet om *velbegrunnede svar*, som Evans et al. (1996) understreker. I presentasjonen brukte elevene argumenter som kunne underbygges, slik som endringer i fagplan, og ikke antagelser, hvilket også Helle trakk frem i intervjuet.

4.3.1.3 En utfordrende problemstilling

I den tredje gruppa, NK, kom Lene med et konkret forslag til formulering av problemstillingen: «Dere kan spørre: kan et land true ytringsfriheten til et annet land», og denne valgte elevene å bruke. Forslaget kom som resultat av en samtale hvor det fremgikk at elevene ikke hadde tenkt ut problemstilling enda. Da tok Lene tydelig autoritet: hun brukte en direktiv, i imperativform, og sa at de *måtte* lage det, og hun lot ikke samtalen fortsette i en annen retning. Elevene ba da om forslag fra henne. Lene og elevene snakket kort om de ulike momentene de var interessert i knyttet til temaet om Nord Korea og trusselen i forbindelse med premieren på komedien *The Interview*. Det fremgikk at ytringsfrihet var et nøkkelbegrep i den sammenhengen. Deretter foreslo Lene formuleringen. I samtalen virker det som læreren først bruker tid på å få frem at elevene må ha et spørsmål å jobbe ut fra, deretter identifiserer hun de interesseområdene elevene har, og så foreslår hun en formulering som skal favne det. Her tilrettelegger hun for elevenes arbeidsprosess på to områder. Som lærer kjenner hun til nødvendigheten av en problemstilling for å kunne arbeide fokusert med en oppgave. Hun har en forståelse av at det er et viktig strukturerende element, og hun bruker autoriteten sin til å understreke dette for elevene. Deretter bruker hun sin PCK til å organisere temaene elevene

vil undersøke inn i en mulig formulering. Hun bruker sin faglige forståelse for tematikken til å samle trådene for elevene. Men: hun gjør da også noe av jobben for elevene.

Problemstillingen er hennes eksplisitte forslag.

Basert på observasjonsmaterialet og intervjuresponsen virket det imidlertid som problemstillingen ikke var like klargjørende som for ELS-gruppa eller KRL-gruppa. I intervjuet beskrev Ellen den som *komplisert*:

Ellen: Det som var litt vanskelig, var jo det at når man tenker Nord Korea, så tenker man gjerne at ytringsfriheten blir truet der, sånn generelt mot befolkningen, men problemstillingen sa 'hvordan kan Nord Korea som et land true ytringsfriheten i et annet land, i USA'. Så det var vanskelig. Noen ganger ble det vanskelig å huske hvem som truet ytringsfriheten hvor og sånn. Fordi det er en ganske komplisert problemstilling, egentlig.

Selv om problemstillingen sammenfatter elevenes interesseområde knyttet til temaet, virket det som den var noe forvirrende for elevene. Mens ELS- og KRL-gruppa oppgav at problemformuleringen hjalp dem i det videre arbeidet, antydte NK-elevene at det var noe utfordrende å angripe den. I intervjuet ble de spurt om hvordan de gikk frem for å jobbe med problemstillingen, hvorpå de snakket mye om å finne troverdige kilder om forholdene i Nord Korea. Kildekritikk er selvsagt et viktig element i drøftingsoppgaver, men dette svaret fra elevenes side indikerer også at de ikke hadde en klar forståelse av hva problemstillingen etterlyste innholdsmessig. I ICE-litteraturen understrekes verdien av spørsmål som er reelt utfordrende (Evans et al., 1996). Det betyr imidlertid ikke at spørsmålene må være så vanskelige at elevene ikke vet hvordan de skal gå frem. I dette tilfellet er NK-gruppa sin problemstilling reelt utfordrende, samtidig som den fremstod som noe forvirrende for elevene. Hvorvidt Lene oppfattet den som enkel å arbeide ut fra da hun foreslo den, er vanskelig å si noe om. På bakgrunn av veiledningssituasjonens øyeblikksdimensjon vil man som lærer uansett ha begrenset mulighet til å tenke nøye gjennom hvordan alle innspill kan oppfattes. Som Aksnes (2007, s.131-132) skriver, er det krevende å være i slike samtaler hvor kunnskapen produseres fortløpende i et samspill med elevene. På bakgrunn av intervjumaterialet og presentasjonen virker det som elevene på gruppa ikke hadde en helt klar forståelse for hva problemstillingen som ble foreslått etterlyste innholdsmessig. Derfor blir de påfølgende veiledningshandlingene fra Lene interessante å analysere nærmere.

4.3.2 Lærerens respons: uklar, men støttende

I tillegg til å hjelpe elevene med problemstillingen var Lene involvert i diskusjoner knyttet til den videre utformingen av oppgaven. Lene formidlet faginnhold i veiledningssamtalene, hvilket utgjør kategori 3. I første gjennomgang av datamaterialet fremgikk det at Lene ofte responderte på elevenes initiativ ved å bruke eksempler og analogier på temaer som lignet elevenes oppgaver. I slike tilfeller fremstod formidlingen av faginnhold som mer indirekte og uklar, enn tydelig og direkte. I de tre veiledningseksempelene, NK, ELS og KRL, var det flere tilfeller hvor Lene gjorde dette.

4.3.2.1. Med omskjæring som analogi

For ELS-gruppa, som jobbet med selvbestemt abort, brukte læreren tidlig omskjæringsdebatten som analogi. Det første tilfellet var i en samtale hvor elevene jobbet med å formulere problemstillingen:

Lærer sier: [...] man skal jo ha religionsfrihet i et land, og hvis religionen sier at abort ikke er lov, det er jo det samme som omskjæring, og hvis religionen sier at abort ikke er lov, skal man ikke få lov til å praktisere den religionen da? Skjønner du? [...] Så da har vi abortmotstanderne på den ene siden, som hevder at dette handler om religionsfrihet, som jo er en menneskerettighet, men på den andre siden - hvordan kan dette være et menneskerettighetsbrudd?

Analogien Lene bruker i denne sammenhengen kan fungere som en rettesnor inn mot noe av den grunnleggende tematikken knyttet til totalforbud mot abort i El Salvador; religionsfrihet og menneskesyn. Hun bruker eksplisitt begrepet religionsfrihet, samtidig som hun nevner at det ligner omskjæringsdebatten. I tillegg begynner hun på et resonnement om de ulike sidene av saken. Således tilfører Lene flere begreper som kan være nyttige redskaper for elevene i det videre arbeidet. Omskjæringsanalogien blir i dette tilfellet kun nevnt kort, men hun trekker den frem igjen i neste veiledningssekvens:

Elev 1 sier: Vi vet ikke helt hva vi kan konkludere.

Lærer sier: Nei, altså, jeg tenker at den omskjæringsdebatten, det kommer jo an på hva slags menneskesyn du har, som ligger til grunn for hvordan du skal konkludere. Det er derfor det er så vanskelig [...] for dem så er det en del av deres religion, og et ritual som har blitt gjort, som har en annen betydning. Så det å utrolig vanskelig. Jeg syns ikke det er noe lett å konkludere.

På dette tidspunktet har elevene formulert problemstillingen sin, «totalforbud mot abort er ikke et brudd på menneskerettighetene», og jobber med drøftingen. Eleven påpeker at de synes det er vanskelig å konkludere, hvorpå Lene responderer med å snakke om omskjæringsdebatten. I dette tilfellet gir hun ingen kommentar direkte knyttet til abort. Lene

‘løser’ altså ikke elevenes problem med å konkludere, istedenfor resonnerer hun om en annen debatt. Her forblir den kognitive byrden knyttet til abortdrøftingen liggende hos elevene. Lene kunne ha benyttet seg av lignende resonnement og knyttet det direkte til abortspørsmålet, men det unnlot hun altså å gjøre. Her ser vi at hun foretar en veiledningshandling hvor hun gir elevene faglig relevant innhold, samtidig som det forutsettes at elevene utfører koblingene til sitt tema. Responsen fra elevene på denne parallellen er imidlertid avmålt. Den ene jenta uttrykker et nølende “mhm”. Som en oppfølger til det trekker Lene tråden tilbake til abortspørsmålet, nevner at det kan anses som en likestillingssak, og at de kan finne argumenter fra feministisk side. Dette responderer elevene tydeligere på, og virker å forstå resonnementet hennes. Elin sier engasjert: “Ja, disse lovene er sikkert ikke laget av kvinner!” Deretter trekker Lene en ny parallell - reservasjonsrettdebatten:

Lærer sier: I selvbestemt abort-spørsmålet vil dere finne masse argumenter fra feministisk side, som kan bygge opp under. Også kom det jo opp ganske mye i Norge også med den reservasjonsretten i fjor [...].

Det er altså to eksempler på bruk av analogier. Først bruker hun en tematisk lignende analogi i to ulike veiledningssekvenser (omskjæring) og knytter det til begreper som er relevante for oppgaven; religionsfrihet og menneskesyn. Poengene hun trekker frem kan relateres til Fjeldstads (2009) komplekse fagferdigheter *forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger og kulturforståelse*. Innspillet er dermed faglig relevante på et overordnet nivå, samtidig som det er direkte relevant for elevenes drøfting. Deretter trekker læreren en parallell til en mer lokal debatt hvor elevene kan finne argumenter med lignende innhold. Interessant her, er at hun ikke nevner konkrete argumenter, som hun gjorde i forbindelse med omskjæringsanalogien, men kun henviser dem til hvilken debatt de kan finne relevante argumenter i. I tillegg er denne debatten nærmere elevene geografisk, og dermed kan den være enklere for elevene å finne informasjon om. Lene ‘gir dem’ altså ikke svaret i noen av tilfellene, men velger å la en viss uklarhet forbli. Problemet som elevene tok opp, å konkludere, forblir opp til dem å løse. Etter denne veiledningssekvensen har læreren bygd stillas om elevenes prosess på flere måter (Wood et al., 1976). Hun har bidratt med begrepene religionsfrihet, menneskesyn, ritual, tradisjon og likestilling. Hun har modellert et resonnement omhandlende religionsfrihet og omskjæring, gitt konkrete henvisninger til feministiske argumenter i abortspørsmålet og dratt en parallell til reservasjonsrettdebatten. Selv om lærerens respons er indirekte, kan disse begrepene og kildehenvisningene bidra til å forme diskusjonen, selv om de ikke styrer den.

En lærer med PCK skal ifølge Shulman (1986) være bevisst på når hun tar i bruk de ulike strategiene som støtte for elevenes faglige utvikling. I dette tilfellet vil et av formålene være at elevene skal lære å tenke analytisk og kritisk, utvikle kulturforståelse og å utføre resonnementer som de kan bruke i drøftingen av oppgaven. For å gjøre dette trenger de referansepunkter, slik Bonney og Sternberg (2011) understreker; de må ha en kunnskapsbase for analysen. De begrepene og debattene læreren rekker inn kan blant annet fungere som dette. De er byggesteiner i drøftingsarbeidet til elevene. Samtidig blir omskjæringsanalogien en modellering av hvordan man kan resonnerer rundt spørsmål som berører menneskesyn og religionsfrihet. Ideelt sett kan denne kombinasjonen av begreper og modellering være en strategisk bruk av PCK, men hvorvidt elevene henger med på omskjæringsanalogien er imidlertid usikkert. Den avmålte responsen elevene gav i veiledningssekvensen kan indikere at elevene ikke forstod analogien fullstendig. I elevintervjuet refererte jeg til dette tilfellet:

Intervjuer: jeg har sett på veiledningen at hun sammenlignet det med omskjæring, husker du det?

Stina: jeg husker ikke akkurat det.

Intervjuer: hun sammenlignet omskjæring med abort og dette med forståelse av verdier og,

Stina: ja, i forhold til kultur.

Stina husket ikke umiddelbart husket referansen, men med litt utdypning fra min side koblet hun det raskt til noe av det innholdsmessige i omskjærings-parallellen; kulturforståelse (Fjeldstad, 2009). Det kan virke som resonnementet som var knyttet til den hadde hatt en viss relevans for henne. Hun uttrykte senere:

Stina: [...] hun er veldig flink til å sette i gang arbeid, hun sier ikke akkurat hva vi skal gjøre, men hun får oss til å tenke.

Intervjuer: kan du gi et eksempel på det?

Stina: sånn som det med omskjæring. Det hadde kanskje ikke akkurat med problemstillingen vår å gjøre, eller landet i det hele tatt, men da begynte vi å tenke at «okay, da må vi se på det litt annerledes og prøve og sette oss inn i». Det startet en tankeprosess. Istedenfor at vi bare satt der og tenkte at «jeg hater El Salvador», så begynte vi å tenke fra deres synspunkt.

Det virker som denne typen bruk av analogi på den ene siden ikke var noe Stina umiddelbart husket som en viktig veiledningshandling, men samtidig mente hun at det hadde satt i gang en tankeprosess som var viktig for arbeidet med oppgaven. Kincheloe og Steinberg (1998)

trekker frem at læreren skal bruke sin faglige kunnskap til å utfordre elevenes perspektiv, noe Lene delvis gjorde i dette tilfellet. Omskjæringsanalogien skapte ingen umiddelbar respons fra elevene i gruppa, men i etterkant reflekterte Stina over at de hadde tatt hensyn til de ulike verdiforståelsene da de hadde jobbet med oppgaven. Hvorvidt elevenes perspektiv ble reelt utfordret diskuteres videre i kapittel 4.4.1.

4.3.2.2 En analogi med forklaring

I KRL-gruppen brukte også Lene en analogi i en veiledningssekvens. Helle hadde funnet statistikk som viser at medlemstallet i Den Norske Kirke har gått ned siden KRL-dommen. Hun spør om det er relevant å bruke i drøftinga, hvorpå Lene svarer:

Lærer sier: [...] når du skal forklare hvordan situasjonen er nå, så kan du si at det er interessant at andelen som definerer seg selv som kristne har gått drastisk ned de siste årene. Og det må vi jo si at er relevant, og hvorfor er det relevant? Jo, fordi den politikken som føres i Norge skal representere befolkninga. Hvis alle hadde vært republikanere i Norge så hadde vi ikke hatt monarki. Da hadde vi gjort en endring, skjønner dere? Så sanne målinger er kjemperelevante. Så jeg ville absolutt ha prøvd å fått det inn på et vis.

Her bruker Lene en parallell for å forklare et resonnement, men til forskjell fra ELS-gruppa gir hun eksplisitt svar på sitt eget spørsmål først, og deretter resonnerer hun ved bruk av analogien. Mesteparten av den kognitive byrden forblir hos Lene, fordi hun både eksemplifiserer hvordan de kan trekke statistikken inn som et relevant moment, deretter svarer på hvorfor det er relevant og bruker kun parallellen i etterkant. Elevene får i mindre grad i oppgave å selv resonnerer slik at de forstår hvorfor slike målinger er relevante, men de får en modellering og et direkte svar. Lene trekker også frem et poeng som er mer overordnet for oppgavens tema. Således brukes veiledningssamtalen også som undervisningssituasjon. Læreren kommer med et monologisk innspill som berører en tematikk som er relevant for faget generelt - at politikken bør representere befolkningen - men som er litt på siden av den konkrete problemstillingen elevene jobber med.

Shulman (1986) skriver at en lærer som har utviklet PCK skal ha en verktøykasse med ulike representasjonsformer som kan benyttes for gjøre tematikken forståelig for elevene. Inkludert i dette repertoaret er «the most powerful analogies, illustrations, examples» (Shulman, 1986, s. 9). Opphavet til disse analogiene kan være gjennom tillært teori eller erfaring, skriver han. Poenget er imidlertid at elevene skal forstå det aktuelle innholdet lettere gjennom lærerens bruk av dem. Som eksemplene i de foregående avsnittene har vist, kan læreren bruke

analogier på ulike måter. I KRL-tilfellet tydeliggjorde læreren koblingen mer eksplisitt enn for ELS-gruppa. Som lærer kan man selv se likheter mellom omskjæringsdebatten og selvbestemt abort-debatten, og den ene kan brukes som analogi for å illustrere problematikken i den andre. Men analogien er til lite hjelp for elevene hvis de ikke ser denne sammenhengen. Som lærer er kunnskap om de ulike elevenes forutsetninger for å 'henge med' på en slik type veiledning også en viktig del av veiledningspraksisen. På den måten kan man veilede elevene i deres nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Imidlertid utfordrer samtalenes umiddelbarhet lærerens mulighet til å ha oversikt over elevenes forståelse. Derfor blir kommunikasjonen mellom læreren og elevene viktig for at denne typen veiledningsstrategi skal være nyttig. Læreren kan benytte elevenes respons som tilbakemelding for å justere den videre veiledningen om det er nødvendig. For eksempel ved å være mer eksplisitt i koblingen, eller ved å benytte seg av alternative forklaringer.

4.3.3 Lærers respons: uklare svar, vanskelige spørsmål

Som det har blitt nevnt, vektlegger Evans et al. (1996) at tematikken og problemstillingene som elevene skal jobbe med bør være reelt utfordrende, også for læreren. Dette idealet finner vi også i den kritiske pedagogikken, som Kincheloe og Steinberg (1998) og Shor (1992) representerer i denne oppgaven. Det bør ikke være et entydig svar på de oppgavene de jobber med, fordi det åpner for at elevene lærer å tenke analytisk, utfordrer deres perspektiver, samt at lærers rolle i større grad blir å være en fasilitator isteden for sannhetsformidler. I de tre eksemplene møter Lene de tre gruppens temaer på ulike måter. I ELS-gruppa gav Lene tips om lignende debatter og steder hvor de kunne finne argumenter. Selv om hun var tilbakeholden med å svare direkte på elevenes spørsmål, så tilførte hun analogier og eksempler til samtalen. Hun var indirekte, men likevel fikk elevene noen klare referansepunkter så de fikk noe å tenke 'med', som Bonney og Sternberg understreker (2011).

I NK-gruppa fremgår det også situasjoner hvor Lene gir uklare svar, men disse er av en annen karakter. Når eksempelet fra ELS-gruppa sammenlignes med sekvenser fra NK-gruppa, belyses et utfordrende område i de situasjonene hvor elevene velger tema selv: som lærer har man ikke oversikt over absolutt alt, og man kan havne i veiledningssituasjoner hvor man selv ikke har utviklet et resonnement knyttet til problemstillingen, hvor man befinner seg i 'ytterkanten' av sin egen utviklingssone. Dette til tross for at man har vært involvert i formuleringen av problemstillingen. I lys av Kincheloes og Steinbergs (1998) dialektiske

lærerautoritet, vil det å ta autoritet som støtte for elevenes arbeid da være utfordrende.

Veiledningsepisodene i dette eksemplet skjer raskt, og det går kort tid fra elevene velger tema til de begynner på arbeidet med drøftingen. Elevene skal diskutere hvorvidt et land kan true et annet lands ytringsfrihet. Problemstillingen er Lenes forslag. I samtalen følger denne sekvensen:

Elev 2 sier: men, er terrortrusler, er det brudd på menneskerettigheter, fordi man truer med noe?

Lærer sier: eh, tjaa...

Elev 2 sier: fordi man truer med,

Lærer sier: ja, jeg tenker at dere må kunne drøfte.

Elev 2 sier: ja, fordi vi, i artikkel [utydelig] så står det [utydelig - leser fra skjerm] ingen rett til å leve [utydelig] ødelegger både vilkårene for deres liv, og hvis man truer med å gjøre det, så burde jo hvertfall det være,

Lærer sier: [litt stille, tenkende] ikke sant, men dette syns jeg dere skal komme til bunns i, og diskutere mer [Går videre til neste gruppe].

Basert på observasjonene fra videomaterialet virker Lene i denne situasjonen å være mer usikker på elevens spørsmål. Hun trekker på svaret og står tydelig og tenker. Det påfølgende rådet hun gir elevene er en anmodning om at de 'bør kunne drøfte det'. Til forskjell fra ELS-gruppa gir hun ingen henvisninger til hvor de kan finne argumenter for drøftingen eller hvordan de bør gå fram for å tenke analytisk gjennom spørsmålet. Det blir heller ikke nevnt noen konkrete begreper de kan bruke i arbeidet. I dette tilfellet virker både elevene og læreren å være mer usikre på hvordan de skal angripe problematikken, samtidig som de har blitt enige om problemstillingen. Det kan tenkes at de ulike oppgavens tema og problemstilling har innvirkning på hvordan Lene imøtekommer veiledningssituasjonen. ELS-gruppa har om et tema som er grundig debattert og har klare sider med formulerte synspunkter, som også knyttes opp mot menneskerettigheter. NK-gruppa sin problemstilling derimot, åpner for en mindre polarisert diskusjon enn det ELS-gruppa sin problemstilling gjør. I intervjuet sa elevene i NK-gruppa at de hadde valgt dette temaet nettopp fordi det var 'annerledes og litt vanskelig'. Lene uttrykte at temaet er veldig interessant og dagsaktuelt, og var toneangivende i utformingen av problemstillinga. I denne veiledningssekvensen kan det imidlertid se ut som hennes ikke-tydelige respons hadde en annerledes effekt enn for ELS-gruppa, på grunn av de manglende referanserammene elevene gis for å arbeide med diskusjonen.

Før neste økt har angrepene i lokalene til satiremagasinet Charlie Hebdo funnet sted, og i påfølgende veiledningssekvens trekker Lene dette inn:

Lærer sier: Deres oppgave har jo blitt aktualisert. Hvis det hadde vært eksamen, så ville det vært unaturlig om man ikke knyttet det opp mot det som har skjedd i Paris. Fordi det ligner, ikke sant. Det handler om at noen prøver å true deg til å slutte å publisere eller vise ting. Og forrige gang det var slike opptøyer, eller, det har vært masse trusler knyttet til, ikke en film om Nord Korea, men en islamkritisk film i Nederland. [...]

Videre følger en samtale mellom elevene og Lene om det som skjedde i Paris, satire, humor, terror og ytringsfrihet. Ved å trekke inn Charlie Hebdo, tilfører Lene et parallellt perspektiv på problemstillingen deres. På samme måte som ELS-gruppa, gir hun dem forslag på lignende diskusjoner hvor elevene kan finne relevante synspunkter. Hun utfører også et lengre monologisk resonnement omhandlende satire. Likevel er det en forskjell fra ELS-gruppa i det at selve problematikken er relativt 'ny', sammenlignet med selvbestemt abort-spørsmålet. Det vil selvsagt være mange kilder knyttet til tematikken, men på en mindre strukturert måte enn for ELS-gruppa. I dette tilfellet vil tydelige argumenter som er direkte relevante for problemstillingen, slik som ELS-gruppa kan finne i selvbestemt abort-spørsmålet, være mindre tilgjengelige. I sekvensen bidrar læreren i mindre grad med innspill som gir tydelige referansepunkter for utviklingen av diskusjonen, slik hun gjør til ELS-gruppa. Resonnementet om humor og satire er ikke en analogi som er direkte relaterbar til problemstillingen, hvorvidt et land kan true ytringsfriheten til et annet land, men heller å regne som en digresjon knyttet til ett aspekt ved den: hva kan man tulle med? Til slutt i veiledningssekvensen sier hun at de bør finne begrepene i konvensjonen. Utover det får de ingen retningslinjer for det videre arbeidet.

Lærerens unnlattelse av å svare direkte på elevenes spørsmål i dette tilfellet er derfor annerledes enn i ELS-gruppa. Veiledningssamtalenes øyeblikksdimensjon kan være et relevant element her. Samtalene utgjør en prosess, hvor læreren og elevene kontinuerlig utvikler resonnementer knyttet til temaene. Det kan tenkes at temaet til NK-gruppa er mindre gjennomarbeidet av læreren på tidspunktet for veiledningen enn det abortspørsmålet er.

I de tilbakemeldingene læreren gir til gruppa etter presentasjonen har funnet sted virker det å være støtte for denne antagelsen. Lene gir dem følgende tilbakemelding:

Lærer sier: en annen ting jeg savner her er hvordan er verdenssamfunnet bygd opp, i forhold til det med ytringsfrihet. For nå blir det litt sånn «et land» også sammenligner vi det med Frankrike. Er det det samme? Der var det jo ikke et land som var involvert, altså, hvor ligger

ytringsfriheten forankret? Det ene er jo den amerikanske staten, og det syns jeg heller ikke kommer helt klart frem. Hva slags trusler Nord Korea har kommet med? De har hacka seg inn, men hva er det de skal gjøre? Hva har de sagt? Og hvordan har de truslene kommet frem?

Her fremgår det for det første at læreren mener elevene burde snakket om oppbygningen av verdenssamfunnet. Dette ble imidlertid ikke nevnt eksplisitt i veiledningssamtalene. Et slikt innspill kunne ha gitt elevene et rammeverk for oppgaven og en mer analytisk inngang til å diskutere problemstillingen. Det nærmeste Lene var av å gi en slik referanse i en veiledningssekvens var da hun sa:

Lærer sier: Jeg kan jo stå og si at jeg truer noen i et annet land hvis de gjør sånn og sånn, men poenget her er jo hva har amerikanske myndigheter, hvordan har de forholdt seg til dette her, og hvilken innvirkning hadde de på Sony?

Dette har indirekte med forholdet mellom stater og ytringsfrihet å gjøre, men hun sier det ikke eksplisitt, og trekker det ikke frem igjen i senere veiledningssekvenser. For det andre stiller læreren mange spørsmål i tilbakemeldingen etter presentasjonen, men disse punktene ble heller ikke nevnt i veiledningssekvensene. Elevenes presentasjon fikk trekk for manglende struktur i diskusjonen, og det er nettopp slike strukturerende innspill det var lite av i selve veiledningssekvensene. De manglet referansepunkter å forme den ut fra. I NK-tilfellet ble disse referansepunktene formidlet først i etterkant, og ikke underveis i veiledningssekvensene.

Eksempelene i de foregående avsnittene viser at lærerens uklare eller indirekte svar kan virke støttende for prosessen når kobles mot noen referansepunkter å jobbe ut fra, slik som de ulike argumentene i selvbestemt abort-debatten. Uklare svar fra læreren kan utfordre elevenes kognitive utvikling på fruktbar måte når de foregår innen noen rammer, når de gis byggesteiner til å tenke med, som Bonney og Sternberg (2011) understreker. Samtidig kan uklare svar være nettopp det: uklare. På den ene siden gir god faglig kunnskap muligheter for god veiledning, på den andre side gir utfordrende problemstillinger åpninger for interessante drøftingssituasjoner - men de utfordrer lærerens spillerom for å gi veiledning underveis. Den situasjonskompetansen slike samtaler krever, kan oppleves langt mer krevende enn den monologiske formidlingsevnen, skriver Aksnes (2007, s.132). Dette eksemplifiseres i veiledningen av NK-gruppa.

4.3.4 Tydelige instruksjer: struktur og rammeverk

Selv om lærerens innspill var noe indirekte og uklar i de overnevnte tilfellene, fremstod hun likevel som svært tydelig i flertallet av veiledningssekvensene. Ytringene hennes bestod av

mange direktiver, i form av imperativer («knytt det opp mot menneskerettighetene») eller personlige anmodninger («jeg skulle ønske at dere»), og konstativer, i form av påstander («Nord Korea kan bare forholde seg til sin egen befolkning i denne sammenhengen»). I lys av Clutterbuck (2001) veiledningsmodell, tolket jeg henne derfor til å ofte innta en instruerende rolle i veiledningssituasjonene. I kapittel 4.2.4 fremgikk det at hun ofte gav instruksjoner til elevene om hvordan de burde gå frem i arbeidsprosessen. Disse kan derfor anses som uttrykk for undervisningsmessig støtte (Klette, 2013). I de utvalgte gruppene utførte læreren disse veiledningshandlingene i større og mindre grad. I veiledningen av NK-gruppa gav Lene elevene følgende instruksjon:

Lærer sier: [...] det dere først gjør nå er at dere lager et hendelsesforløp, ikke sant, en bakgrunnsdel, som sier noe om først skjedde det, så skjedde det, så skjedde det.

Det å lage et hendelsesforløp karakteriserer Lene som 'en bakgrunnsdel'. Denne instruksjonen er av strukturell art, og gir elevene på gruppa en konkret oppgave som skal gi dem oversikt over saken deres. Selve ytringen er en direktiv, i imperativform («det dere gjør»). Dermed fremstår derfor som klart instruerende, i motsetning til hvis det hadde blitt formulert som et forslag (f.eks. «dere kan jo lage et hendelsesforløp»). Lenes veiledningshandling i dette tilfellet gir elevene et rammeverk for innledningen av presentasjonen, og det er hun tydelig på at de skal ha med.

Å ha en oversiktlig bakgrunnsdel kan knyttes til de underliggende kriteriene for problembaserte oppgaver, både skriftlige og muntlige, det å redegjøre for temaet. I sensorveiledningen til eksamen gis elevene høy måloppnåelse hvis de gir «strukturet og selvstendig oversikt over sentrale momenter» (Udir, V-2014). Lenes innspill kan i denne sekvensen ses i sammenheng med slike kriterier. I intervjuet ble elevene spurt om hvordan de gikk frem for å jobbe med problemstillingen og da svarte de at de «startet med å se på det som hadde skjedd i USA, hva Nord Korea hadde gjort, og hvordan USA reagerte». I presentasjonen brukte elevene mye tid på å fortelle om hendelsesforløpet. Basert på intervjuresponsen og observasjonen av fremføringen, hadde elevene altså fulgt opp Lenes instruksjon om å starte med et hendelsesforløp. De hadde tatt i bruk dette rammeverket for innledningen. Som Hattie (2009) påpeker, bør tilbakemeldinger være klare og konkrete. Dette innspillet fra Lenes side kan karakteriseres som svært konkret for elevenes videre arbeidsprosess. Veiledningsinnspillet var tydelig på de ytre kriteriene; de skulle gjennomgå et hendelsesforløp, utover det utdypet ikke læreren nærmere.

Den andre tydelige instruksen Lene gav NK-gruppa var at de skulle «finne begrepene i Menneskerettighetserklæringen». Denne instruksjonen fant sted på slutten av siste veiledningssekvens før fremføringen, etter de hadde hatt en lengre samtale med mange digresjoner om humor, satire og 'hva som er greit å tulle med'. Ved å gi dem denne beskjeden, ble elevene minnet på fokus for oppgaven, som i bunn og grunn var en menneskerettighetsoppgave. I lys av de mange temaene Lene og elevene hadde diskutert, trakk denne veiledningshandlingen tråden tilbake til det sentrale i elevenes oppgave. Det å forankre begrepene de jobbet med i menneskerettighetskonvensjonen, kan styrke presentasjonen innholdsmessig og virke strukturerende. Her viser altså Lene indirekte til et annet kriterium for presentasjonen, at de må vise sammenhengen mellom tematikken og Menneskerettighetserklæringen. Således har denne instruksen både med struktur og innhold å gjøre, og er klart relaterbar til vurderingskriteriene for drøftingsoppgaver og den komplekse fagferdigheten *begrepsanvendelse*, det at elevene skal kunne bruke begreper som verktøy i analyser (Fjeldstad, 2009). I presentasjonene definerte elevene begrepene 'ytringsfrihet', 'å true' og 'å krenke' og de henviste til konvensjonen.

Veiledningssekvensen avsluttet rett etter kommentaren om å finne begrepene. Ut over disse to innspillene, gav ikke Lene NK-gruppa flere tydelige instruksjoner om fremgangsmåte. De innspillene de hadde fått gikk hovedsakelig på det innledende, det som handlet om å få et oversikt over saken, og den andre instruksjonen var rettet mot å forankre begrepene i erklæringen. Som det har blitt nevnt tidligere, fikk elevene tilbakemeldinger i etterkant om elementer de burde hatt med i drøftingen sin, slik som oppbygningen av verdenssamfunnet. De klare instruksjonene var imidlertid i mindre grad knyttet til selve drøftingen.

I veiledningen av KRL-gruppen var Lene betraktelig mer involvert i utformingen av oppgaven, fordi elevene selv tok mange initiativ ovenfor henne. For det første brukte hun mye tid på å snakke med elevene om mulige vinklinger på oppgaven, og i den forbindelse kom hun med mange forslag til fremgangsmåter. Da elevene hadde valgt seg problemstilling, gav Lene tydelige instruksjoner i flere av de påfølgende veiledningssamtalene, og i likhet med NK-gruppa var de knyttet til rammeverk. I intervjuet fortalte Helle at «det var mange ting vi syns var spennende å ha med» og at Lene gav dem råd om hvordan de skulle bygge det opp. Siden temaet var KRL-dommen, fremhevet Lene at de måtte gjøre rede for saksgangen:

Lærer sier: ja, dette ville jeg ha brukt litt tid på å gjøre rede for, at dere forstår hva slags konsekvenser det har for et land å bli dømt av Den europeiske menneskerettsdomstolen,

[...]

Lærer sier: men jeg skulle ønske meg at dere på ett eller annet sted i fremføringen gjør rede for Den europeiske menneskerettsdomstol, fordi det er interessant for alle å vite hva slags funksjon de har og hvordan den forholder seg til det norske rettssystemet, og hva man gjør når man får en sånn dom.

Disse innspillene gir Lene i begynnelsen og slutten av samme veiledningssekvens. I mellomtiden har de diskuterte ulike vinklinger på presentasjonen. I første innspill er hun relativt moderat, og bruker en konstativ til å hevde hvordan hun ville løst oppgaven. I siste innspill har ytringene hennes flere funksjoner. Implisitt er ytringen en direktiv, i form av et personlig ønske. I tillegg bruker hun en direkte konstativ til å påstå hvorfor det er relevant. Således anmodes elevene, på bakgrunn av personlig ønske og faglig relevans, om å redegjøre for Den europeiske menneskerettsdomstol. Selv om læreren ikke eksplisitt pålegger elevene å gjøre det, kan veiledningshandlingen anses som tydelig og instruerende fordi elevene får klart kommunisert hva de burde gjøre, og begrunnelsene er både faglige og personlige.

Elevene responderer med å metakommunisere om hvordan de da bør gå frem:

Helle sier: kan vi skrive om hvilke konsekvenser fikk dommen, ha det som problemstilling,

Lærer sier: ja,

Helle sier: også da gjøre rede for den dommen, og gjøre rede for hva en dom i Menneskerettsdomstolen,

Lærer sier: nettopp, som en bakgrunnsdel,

Helle sier: ja, okay.

Helle sier: herlig, herlig, herlig

Her responderer Helle umiddelbart på Lenes ønske, og får bekreftelse på at hun har forstått hvordan Lene mener de bør gå frem. Klette (2013) skriver at klare læringsmål og intensjoner er viktig når læreren skal gi undervisningsmessig støtte. Metakommunikasjonen mellom eleven og læreren indikerer at de har en felles forståelse av hva som bør skje videre i prosessen. I likhet med hendelsesforløpet i NK-gruppa, vil saksgangen fungere som en innledende bakgrunnsdel. Her gav Lene med andre ord også en tydelig instruksjon om å lage en strukturert og oversiktlig innledning. Elevene på denne gruppa hadde i løpet av veiledningssekvensene fått flere tydelige innspill på hva som utgjør gode argumenter i forbindelse med utarbeidingen av problemstillingen, det at de burde basere seg på

dokumenterbare endringer, og de deretter fått en ramme for innledningen av oppgaven, ved å bli instruert til å gjennomgå saksgangen. Således hadde læreren veiledet dem både på det strukturelle innledningsvis, og det innholdsmessige i drøftingsbiten. Hun hadde gitt dem innspill som tegner en ramme for oppgaven og som tydeliggjør vurderingskriterier.

I kapittel 4.3.1 og 4.3.2 fremgikk det at Lene gav tydelige innspill til ELS-gruppa om hvor de kunne lete etter argumenter, og at de kunne strukturere oppgaven sin ut fra en påstand. Hun gav dem med andre ord instruksjoner som kan knyttes til kilder og overordnet struktur. Etter disse innspillene, hadde elevene fått et flertall av klare instruksjoner, både om hvor argumentene kunne finnes (selvbestemt abort-spørsmål og religionsfrihet-debatter), og hvordan de skulle bruke dem (finne de menneskerettighetene som kunne kobles mot de ulike argumentene og drøfte mot hverandre).

For å oppsummere de foregående avsnittene, fremgikk det i materialet at Lene i flere av veiledningssekvensene inntok en tydelig instruerende rolle til det som hadde med arbeidsprosess og struktur å gjøre. Hun gav elevene instruksjoner som dannet et rammeverk for det videre arbeidet, for eksempel ved at de skulle gjennomgå saksgang eller et hendelsesforløp. Måten hun formidlet disse instruksjonene på fremstod som klare, fordi ytringene oftest var direktiver i imperativform, og de gangene de ble realisert gjennom anmodninger var de samtidig personlig begrunnet. For ELS-gruppa var hun tydelig i å identifisere debatter hvor elevene kunne finne argumenter, samtidig som hun presiserte at de måtte knytte det til Menneskerettighetskonvensjonen. Det å knytte de begrepene de brukte til konvensjonen instruerte hun også NK-gruppa til å gjøre. I tillegg ba hun dem om å lage et hendelsesforløp. I KRL-gruppa gav hun en lignende instruksjon da hun ba dem gjennomgå saksgangen.

Lene påtok seg altså autoritet som fasilitator for elevenes utforsking, slik Kincheloe og Steinberg (1998) skriver, gjennom å ta denne instruerende rollen. Selv om det varierte hvor involvert hun var i arbeidsprosessen, var hun delaktig hos alle gruppene med strukturerende instruksjoner. Stemmen hennes fremstod som klar og tydelig når det gjaldt forventninger til struktur: de måtte definere begreper og de måtte gi relevant bakgrunnsinformasjon. Som Hattie (2009) påpeker, drar elevene nytte av å få klart formidlet hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit. Instruksjoner om arbeidsprosessen kan fungere som slike

tilbakemeldinger. Kravene om begrepsdefinisjon og bakgrunnsinformasjon er direkte relaterbare til vurderingskriteriene for problembaserte oppgaver, og overordnet til flere av de komplekse fagferdighetene (Fjeldstad, 2009) som forventes av elevene. I intervjuet fortalte elevene at de hadde jobbet mye med fagartikler, altså skriftlige drøftingsoppgaver, og at de brukte samme fremgangsmåte da de jobbet med presentasjonen. Dette påpekte Lene også i en av de innledende øktene for arbeidet, og i veiledningssamtalene virker elevene å en forståelse for hva 'bakgrunnsdel' og 'innledning' betyr. Dermed hadde elevene en forforståelse for hva de strukturelle elementene Lene instruerte dem til å jobbe med innebar. De hadde et felles språk for komponentene i oppgaven.

4.4 Perspektivmangfold?

I kapittel 4.2. har jeg gjennomgått hva slags veiledningshandlinger Lene foretar seg, og i kapittel 4.3. har jeg diskutert hvordan hun bruker stemmen sin til å veilede elevenes arbeidsprosess. Det har fremgått at hun er tydelig når det gjelder struktur og hvilke innholdsmomenter elevene må ha med i presentasjonen, samtidig som hun ofte unnlater å gi elevene direkte svar på reflekterende spørsmål. Lenes stemmebruk kan også studeres fra et tredje perspektiv, i lys av autoritativ og dialogisk diskurs. Rollen som fasilitator for elevenes utforskning, eller det Krejsler (2001) betegner som fagekspert, gjennomfører Lene på en tydelig måte. Med sin fagkompetanse er relasjonen til elevene asymmetrisk kunnskapsmessig. Samtidig skal hun være en demokratisk dialog-partner. Da er relasjonen til elevene mer symmetrisk. I dette delkapitlet vil jeg derfor kommentere hvordan læreren posisjonerer seg og hva kan det betyr for mulighetene for perspektivmangfold i klasserommet.

4.4.1 Diskursiv gruppedannelse: «for oss er det jo helt absurd»

I første del av prosessen var det problemstillingen læreren hjalp elevene med. Furtak og Shavelson (2009) betegner diskursen som autoritativ hvis læreren kontrollerer *utfallet* av diskusjonen, og de ulike lærerhandlingene de identifiserer i kodeskjemaet sitt, bidrar til å enten kontrollere eller åpne diskusjonen. På den ene siden har det å hjelpe elevene med problemformuleringen få autoritative trekk fordi det er et spørsmål som produseres. I det ligger potensiale for utforskning fra elevenes side, og derfor kan lærerens rolle i diskusjonen på dette stadiet betegnes som mer dialogisk enn autoritativ. Samtidig kan lærerens posisjonering

i samtalene indirekte virke autoritativt på bakgrunn av formuleringene hun bruker mens hun hjelper dem med problemstillingene.

I veiledningen av ELS-gruppa formulerer Lene seg slik om abortmotstandere i El Salvador:

«For oss er det jo helt absurd, men for de som faktisk tror på dette så er det jo veldig viktig at man ikke skal, eh, tukle med skaperverket.»

Her er det antydning til gruppedannelse slik Jørgensen og Phillips (1999) beskriver det. Lene definerer et 'vi' og et 'de' og bruker ordet 'absurd' for å beskrive 'de andres' oppfatninger. Jentene på gruppa inkluderes i vi-et, mens det skapes en 'andre' som defineres utenfor det som er rasjonelt. I intervjuet sa Stina at alle på gruppa hadde sterke meninger om temaet, og at disse samsvarer med den posisjonen Lene uttrykker i denne samtalen. I den forstand er det ikke en diskrepans mellom elevenes og lærerens posisjoner i dette tilfellet, som i Gutierrez et al. (1995) sin artikkel. Slik det har fremgått i kapittel 4.3.2.1, sa Lene også at de måtte angripe tematikken med hensyn til kulturforståelse, hvilket også Stina reflekterte over i intervjuet. På den ene siden har læreren dermed utfordret elevenes perspektiv, slik Kincheloe og Steinberg (1998) skriver om, med å påpeke at det handler om ulikt menneskesyn. De har blitt gjort oppmerksomme på det Fjeldstad (2009) betegner som *perspektivering*. Likevel bidrar disse formuleringene til identifiseringen av et 'oss' og 'de', og at et reelt rom for perspektivmangfold og hva som anses som gyldige meninger om saken begrenses. I neste veiledningssekvens trekker hun frem reservasjonsrettdebatten og sier:

«da var det jo veldig masse bra som ble skrevet som liksom skulle vært nødvendig i Norge i 2014.»

Her forlenges posisjoneringen fra forrige veiledningssekvens, og diskusjon om abortspørsmålet defineres som nødvendig. Argumentene på den ene siden av debatten kan i den forstand forstås som ugyldige. Kincheloe og Steinberg (1998) skriver at myndiggjørende lærere skal frasi seg autoriteten som sannhetsformidlere, og Gutierrez et al. (1995) problematiserer lærerens definisjonsmakt over hva som gjelder som gyldig kunnskap. Denne analysen av sekvensene med hensyn til perspektivmangfold belyser at veiledning av slike temaer er komplisert. På den ene siden kan man gi tilbakemeldinger som skal utfordre elevenes perspektiv, som skal fremme evnen til kulturforståelse. Samtidig kan måten man formulerer seg på bidra til at noen perspektivers gyldighet indirekte defineres ut. I dette eksempelet er det autoritative trekk ved diskursen i den forstand at læreren implisitt definerer

rommet for gyldige meninger. Selv om *utfallet* av drøftingen ikke eksplisitt styres gjennom ytringene, begrenses rommet for perspektivmangfold og alternative konklusjoner likevel.

4.4.2 Mangel på spørsmål = tegn på autoritativ diskurs?

I Furtak og Shavelsons (2009) kodeskjema over autoritative og dialogiske lærerhandlinger, blir bruk av *åpne spørsmål* trukket frem som en dialogisk måte å kommunisere med elevene på. Et påfallende funn i analysen av veiledningssamtalene var at Lene brukte svært få spørsmål, verken åpne eller lukkede. De gangene spørsmål ble identifisert var de hovedsakelig retoriske spørsmål som hun deretter besvarte selv. Denne typen bruk av spørsmål kan i større grad anses å ha autoritative trekk, da hun selv styrer resonnementet ved å besvare egne spørsmål. Autoritativ diskurs handler som nevnt om å kontrollere utfallet av diskusjonen, å styre det idemessige i samtalen. I den forstand ville det vært nærliggende å anta at veiledningssamtalene som helhet bar preg av autoritative trekk, men når de analyseres kontekst av de veiledningshandlingene som dominerte samtalene, fremstår det imidlertid ikke slik.

Kincheloe og Steinberg (1998) understreker at elevene må få frihet til å tolke og reagere på lærerens ideer og innspill. Som det har blitt påpekt i kapittel 4.3.2. responderte Lene ofte på elevenes spørsmål med analogier og eksempler. Furtak og Shavelson (2009, s.183-184) sin dialogiske kategori «Meaning into matter: Teacher uses materials to illustrate or respond to a point or idea raised by student or teacher» kan anses å ligne på Lenes hyppig brukte analogier. Ved å trekke slike paralleller tilførte hun på den ene siden begreper og argumenter som elevene kunne bruke som byggesteiner i analysen sin. Samtidig kan disse veiledningshandlingene anses som dialogiske, fordi elevene ikke gis direkte fasitsvar. For eksempel fikk elevene som sa at det var vanskelig å konkludere, en indirekte respons hvor læreren snakket om omskjæring og kulturforståelse. Ved å bruke analogier åpnes det for perspektivmangfold fordi elevene gis mulighet til å selv tolke og resonnere videre. Analogiene og eksemplene gir rom for at elevene konkluderer selvstendig. På den måten styres ikke selve utfallet av diskusjonen av læreren.

5 Konklusjon og implikasjoner

I samfunnsfagene er elevenes dannelse et overordnet formål. Dette innebærer blant annet evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Elevene skal lære å tenke selvstendig, perspektivrikt og kritisk. Dette betyr blant annet at de skal kunne anvende informasjon og trekke begrunnede konklusjoner på problemstillinger. I samfunnsfagene, hvor man behandler ideer, perspektiver og forståelse av verden, er derfor lærerens valg av veiledningshandlinger spesielt interessante. Samfunnsfaglæreren tildeles en utfordrende rolle, som medforsker, fasilitator og demokratisk dialog-partner på den ene siden, og som fagekspert på den andre siden. Man veileder elevenes tenking, så vel som produksjonen av et produkt. Med dette spenningsfeltet som bakgrunn, har jeg undersøkt *hvordan læreren veileder elevene i arbeid med problembaserte oppgaver*. Underliggende har jeg utforsket en antagelse; at veiledning som skal fremme elevenes dannelse, veiledning som er demokratiserende og myndiggjørende, er åpen, spørrende og helst uten for sterke føringer fra lærerens side. Shor hevder at grunnlaget for elevenes myndiggjøring er de erfaringene og interaksjonene de opplever i skolehverdagen. I lys av et slikt perspektiv, kan det tolkes at læreren bør utøve sin rolle med forsiktighet, for å gi elevene erfaring av *empowerment*. Men er den frigjørende læreren nødvendigvis den som hovedsakelig stiller åpne spørsmål og ikke ytrer seg eksplisitt og tydelig?

De observerte veiledningssekvensene tegner et bilde av en annen veiledningsstil. I materialet fremtrer en tydelig lærerstemme. Lærerens veiledningshandlinger består i hovedsak av klare instruksjoner om fremgangsmåte og tydelige kvalifiseringer av relevant faginnhold. Få åpne spørsmål ble identifisert. Ytringene som dominerer er konstaterer og direktiver, i form av påstander, definisjoner og instruksjoner. Lærerens språk er hovedsakelig klart, tydelig og bestemt. Når hun ytrer seg i form av konstaterer, for eksempel påstander, har hun få modererende ord. Når hun bruker direktiver, er de oftere i form av imperativer enn moderate anmodninger. Språkbruken til den observerte læreren er altså klar.

Verdien av tydelige instruksjoner og klare mål støttes i skoleforskningen. Ifølge Klette er eksplisitt undervisningsmessig støtte til hjelp for elevene. Hattie påpeker at tilbakemeldinger om hvor man skal og hvordan man kommer dit, er en svært betydelig faktor for elevenes faglige utvikling. Dette er også relevant i arbeid med problembaserte oppgaver. Elevene har

fordel av å forstå hva som er relevant å ha med i produktet, både på et generelt, strukturelt plan, og på et innholdsmessig plan knyttet til det spesifikke temaet for oppgaven. I analysen fant jeg at læreren i hovedsak gjorde dette. Som eleven Helle sa: «hun gjorde det ryddig for oss å forstå hva som var relevant». Svaret på studiens problemstilling vil derfor på et deskriptivt nivå være at læreren veiledet elevene gjennom å formidle eksplisitt og klart hva slags innhold som var relevant, hvordan de kunne gå frem i arbeidsprosessen og hvordan oppgaven kunne struktureres. Veiledningen inneholdt med andre ord klare føringer når det gjaldt struktur og relevant innhold. Dette samsvarer med både Klette og Hatties vektlegging av tydelig formidling av forventninger og arbeidsstrategier.

Så hva slags implikasjoner har dette i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv? For det første bekrefter det betydningen av felles referanserammer knyttet til innholdsmomenter i problembaserte oppgaver. Det er til stor hjelp i veiledningssituasjonen, som er umiddelbar og fortløpende, at elevene forstår hva læreren mener når hun for eksempel sier at de må ha en innledning i form av en saksgang eller et hendelsesforløp. Dette har implikasjoner for hvordan man arbeider med slike problembaserte sjangre i timene generelt. Konkret og tydelig undervisning tilknyttet dette kan være verd å bruke tid på *i forkant* av slike prosjekter. På den måten er det større sjanse for at elevene og læreren har et felles språk å ta utgangspunkt i i veiledningssamtalene.

I tillegg til eksplisitt undervisning om oppgavens ulike komponenter i forkant, kan man basert på funnene til for eksempel Hattie og Klette, konkludere med at veiledningen bør være eksplisitt også *underveis*. I de observerte tilfellene virket tydelig 'førende' innspill om innhold å være til god hjelp for elevene. For eksempel for KRL-gruppa, som fikk beskjed om å bruke dokumenterbare endringer som argument i sin drøfting, eller ELS-gruppa som fikk råd om å bruke argumenter fra selvbestemt-abort debatten. Læreren kan ha autoritet som fasilitator ved å formidle faginnhold som gir elevene byggesteiner til analysen, og det kan gjøres på en eksplisitt måte. Tydelige føringer på den måten kan frigjøre elevene til å konstruere diskusjoner av høy kvalitet, fordi de får konkret veiledning om hvordan oppgavens ulike deler kan 'fylles' på en god måte.

I analysen blir det også klart at en slik type veiledning krever mye av læreren.

Veiledningssamtalenes umiddelbarhet utfordrer lærerens situasjonskompetanse. Begrepet pedagogical content knowledge handler om lærerens evne til å omforme fagkunnskap på best mulig måte. Det betyr å ha en forståelse av hva som er potensielt vanskelig i det aktuelle faget, og å ha et repertoar av forklaringer, analogier og måter å strukturere innhold på som kan støtte elevenes læring. Det handler om en evne til å se og identifisere hvilke redskaper elevene har bruk for, og når de har bruk for dem. I de observerte veiledningssamtalene utfordres denne kompetansen kontinuerlig. Analysen av NK-gruppa illustrerer at læreren også er en deltaker i utforskningen. Det kan da være vanskelig å ha oversikt over hva som er nødvendige veiledningshandlinger, fordi læreren selv er *en lærende* i slike situasjoner hvor det jobbes med problembaserte oppgaver. Selv om det i ICE-litteraturen betegnes som positivt at problemstillingene er reelt utfordrende også for læreren, utfordrer det også mulighetene for eksplisitte og tydelige innspill underveis.

Analysen av perspektivmangfoldets kår viser en variasjon i hvordan læreren brukte stemmen sin. Den dominerende bruken av analogier og unnlattelsen av å gi tydelige svar på refleksjonsspørsmål, kan bidra til å åpne rommet for perspektivmangfold. Analogiene kan gi elevene tolkningsmulighet. Selv om lærerens bruk av dem tar utgangspunkt i hennes resonnementer og perspektiver, åpner de likevel for at elevene relativt fritt kan bygge videre på dem. De kan avvise sammenligningene, slik Kincheloe og Steinberg påpeker at elevene må ha frihet til å gjøre. På den måten er det rom for perspektivmangfold, og diskursen hadde dialogiske trekk.

Samtidig var det tilfeller hvor diskursen hadde autoritative trekk. Furtak og Shavelson betegner diskursen som autoritativ hvis læreren styrer utfallet av diskusjonen, men selv om læreren gjennom sine veiledningshandlinger ikke direkte kontrollerer elevenes resonnement, kan ytringene indirekte virke kontrollerende på grunn av lærerens definisjonsmakt. Læreren har diskursiv makt, både når det gjelder å definere gyldige meninger og til å bidra til forestillinger om grupper. Dette var tilfelle i veiledningen av ELS-gruppa. Eksplisitt utfordret hun elevenes perspektiver med å henvise til behovet for kulturforståelse, men implisitt bidro hun til diskursiv gruppedannelse, det ble konstruert et 'oss' og et 'de'. I tillegg ble 'de andres' meninger definert utenfor rommet for gyldige meninger. På den måten fungerte hun ikke bare rollen som fasilitator, men også som en autoritet knyttet til det idémessige. Rommet for

perspektivmangfold ble således begrenset i dette eksempelet. Slike typer føringer er av en annen karakter enn de som handler om struktur og faginnhold, og de er mer problematiske. De virker ikke frigjørende for elevenes analyse når det er visse perspektiver som defineres som ugyldige. Elevene får på ett plan mulighet til å konkludere selvstendig, men dette innenfor et begrenset meningsrom.

Dette er en form for lærerautoritet som problematiseres innen den kritiske pedagogikken. Og eksemplene som fremgikk i analysen kan være et bidrag til å diskutere samfunnsfaglærerens diskursive makt. Idealet om en lærer som fragir seg rollen som sannhetsformidler, slik Kincheloe og Steinberg presenterer det, er muligens problematisk i seg selv. For det første fordi det ligger føringer i selve språket. Gjennom ytringene vil lærerens fremstillinger av grupper og identiteter uttrykkes. Språket er ikke nøytralt, og en nøytral lærer vil være et urealistisk mål. For det andre frembringer det spørsmålet om hvem sin sannhet læreren i så tilfelle skal forstå fra å formidle. I denne konklusjonen skal jeg ikke begi meg ut på en diskusjon om hva sannhet er. Men analysen viser at som samfunnsfaglærer er det viktig å reflektere kritisk over egen posisjon, og hvordan man kan bidra til forestillinger om grupper og identiteter. I tillegg er det spesielt viktig å reflektere over hvorvidt man bidrar til å definere noen perspektiver som ugyldige, og hvilket grunnlag det gjøres på. En nøytral samfunnsfaglærer er ikke nødvendigvis et ønskelig eller oppnåelig ideal, men en kritisk bevissthet knyttet til egne perspektiver er nødvendig.

Som veileder av problembaserte oppgaver i samfunnsfagene møter læreren på flere utfordringer. På den ene siden skal man støtte og fasilitere elevenes utforsking, samtidig skal man delta i demokratisk dialog og la elevene forme selvstendige synspunkter. Å navigere denne situasjonen er komplisert, fordi språket har flere funksjoner og fordi veiledningen skjer fortløpende. Elevenes arbeidsprosess og dannelse påvirkes av lærerens stemme, både det som sies eksplisitt og det som sies implisitt. I denne oppgaven har jeg utforsket og diskutert dette spenningsfeltet. Studien er basert på en enkelt læreres veiledningspraksis, og kan derfor kun regnes som et eksempel på de mulighetene og utfordringene som muligens kan finne sted i slike veiledningssituasjoner. Analysen av samtalene et bidrag til diskusjonen rundt samfunnsfaglærerens dialektiske autoritet. Studien illustrerer at lærerens stemmebruk har følger, på flere plan. Føringerne læreren gir kan både frigjøre elevenes tankeprosess, men de kan også begrense den.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale: munnleg norsk i skolen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge: Harvard University Press
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School: What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy* (7)2. 81-96. Hentet 5. Januar 2014 fra: http://www.idunn.no/file/pdf/54547188/digital_literacy_in_upper_secondary_school_-_what_do_studen.pdf
- Blikstad-Balas, M. & Sørvik, G. O. (2014). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*. doi: 10.1111/lit.12037
- Bonney, C. R., & Sternberg, R. J. (2011). Learning to Think Critically. I Mayer, R. E. & Alexander, P. A., (red.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. (s. 166-191). New York: Routledge
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171-184). Bergen: Fagbokforlaget.
- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor*. London: CIPD House.
- Cochran, K. F., King, R. A. & DeRuiter, J. A. (1991). *Pedagogical content knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, 1991 Chicago. Hentet 17. Mars 2015 fra: <http://eric.ed.gov/?id=ED340683>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7.utg.). New York: Routledge.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Evans, R.W., Newmann, F.M. & Saxe, D. W. (1996). Defining Issues-Centered Education. I R.W. Evans & D.W. Saxe (red.), *Handbook On Teaching Social Issues* (s. 2-6.). Washington DC: National Council for the Social Studies

- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag: opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I Traavik, H, Hallås, O. & Ørvig, A. (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (s. 185-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse - konvensjon og kritikk, I Arneberg, P. & Briseid L.G. (red.), *Fag og dannings – mellom individ og fellesskap*. (s. 125 - 141). Bergen: Fagbokforlaget.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- From, J. (2015, 22.04). Angrepene må stoppes. *Aftenposten*. Hentet 7. Mai 2015 fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Angrepene-ma-stoppes-7991019.html>
- Furtak, E. & Shavelson, R. (2009). Guidance, conceptual understanding, and student learning: An investigation of inquiry-based teaching in the US. I T. Janík & T. Seidel (red.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. (s. 181–206). Münster: Waxman.
- Grundetjern, H. (2014). *Forelesning 2: intervju*. (Forelesningspresentasjon, SOS4010, ISS). Oslo: Universitetet i Oslo
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education, *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-471.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge
- Haw, K. and Hadfield, M. (2011). *Video in Social Science Research: Functions and Forms*. London: Routledge.
- Heath, C., Hindmars, J. and Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Los Angeles: Sage Publications.
- Holstein, J. A. and J. F. Gubrium (2003), Active Interviewing. I Gubrium J. F., & Holstein J. A. (red.), *Postmodern interviewing*. (s. 67-81). London: Sage
- Hovdenak, S. S. (2014). *Kvalitativ metode: om intervjuet*. (Forelesningspresentasjon, DIDMET4000, ILS). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2005) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S. R. (1998). Students as Researchers. Critical Visions, Emancipatory Insights, I Steinberg, S.R. & Kincheloe, J.L. (red.) *Students as*

Researchers. Creating Classrooms that Matter. (s. 2-19). New York: Falmer Press.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk - Nye studier.* Århus: Forlaget Klim

Klette, K. (red.) (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Unipub AS

Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA + Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I T. Janík & T. Seidel (red.), *The power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom.* (s. 61–82). Münster: Waxman

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I Krumsvik, R. J. & Säljö R., (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi.* (s. 173-193). Bergen: Fagbokforlaget.

Klette, K. (2014). *Teaching Matters: Research on teaching qualities. What do we know?* (PPT-presentasjon fra Unescos GMR-seminar). Oslo. Hentet 7. Mai 2015 fra: <http://unesco.no/fullt-hus-pa-gmr-seminar/>

Krejsler, J. (2001). At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellom social ingeniørkunst og sand dialog. I T. Kvernbekk (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* (s. 49-66). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk

Mathisen, P. (2008). *Mentor: om mentoring i teori og praksis.* Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach.* (3. utg.) Los Angeles: Sage

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics.* 1(2), 137-168. Hentet 3. Februar 2015 fra: <http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/JALPP/article/viewArticle/17970>

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology.* 80 (1), 1–14. Hentet 3. Februar 2015 fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709909X479853/abstract;jsessionid=D4D706B2D0A94DE7DFEE2C6164AD8913.f02t01?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach.* London: Routledge.

- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur., R & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teacher College Press
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Hentet fra: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Scriven, M. & Paul, R. (1987). Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. *The Critical Thinking Community*. Hentet 19. Mars 2015 fra: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Shor, I. (1992). *Empowering Educaiton. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The Chicago University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silverman, David (2001). *Interpreting Qualitative Data Methods for analysing Talk, Text and Interaction*. (2. utg.). London: Sage.
- Sjøberg, S. (2015, 15. 04). Skoleforskning som børs og katedral. *Aftenposten*. Hentet 7. Mai 2015 fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skoleforskning-som-bors-og-katedral-7984003.html>
- Sternberg, R. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. Washington DC: National Inst. of Education. Hentet 28. Mars 2015 fra: <http://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Svarstad, J. (2015, 27.04). Knusende dom fra skolens største stjerne. *Aftenposten*. Hentet 7. Mai 2015 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Knusende-dom-fra-skolens-storste-stjerne-7994918.html>
- Svennevig, J. (2010). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. (2. utg.). Oslo: Cappelen damm
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Vurdering for læring. <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Politikk, individ og samfunn (POS1-01)*. Hentet fra: [http:// www.udir.no/kl06/POS1-01/](http://www.udir.no/kl06/POS1-01/)

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Oppgaver til videregående: eksamensveiledning, SAM3020*. Hentet fra:
<https://dok.udir.no/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=Ev>
- Utdanningsdirektoratet. (V-2014). *Oppgaver til videregående: sensorveiledninger, vurderingsskjema og forhåndssensur for VGO, SAM3020*. Hentet fra:
<https://dok.udir.no/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=Ev>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- William, D. (2010) The Role of Formative Assessment in Effective Learning Environments. I Dumont H., Istance, D. & Benavides, F. (red): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, (s.135 - 155). OECD Publishing.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving.. I Bruner, J. *The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978, Volume 1*. (s. 198-207). London and New York: Routledge

Vedlegg 1 Furtak og Shavelsons kodeskjema (2009)

Authoritative Teaching Moves – Teacher controls course of narrative/discussion	
Cued elicitation of students' contributions	Teacher asks questions while simultaneously providing heavy clues, such as the wording of a question, intonation, pauses, gestures, or demonstrations, to the information required.
Sequence of repeated questions	Teacher asks the same/similar questions repeatedly to seek a particular answer, and continues asking the question/s until answer is provided by students.
Selecting and/or ignoring students' contributions	Teacher ignores a student's contribution, or selects a particular contribution from a chorus of different ideas stated by students.
Reconstructive paraphrase or recap	Teacher recasts or paraphrases what students has said in a more complete or acceptable form, or in preferred terminology, including when teacher adds to or changes the meaning of what the student has said.
Narrative	Teacher lectures, reviews storyline of unit, lesson, or activity, or speaks in an uninterrupted flow to students.
Formulaic Phrases	Teacher uses a particular phrase that is easy for students to remember and repeats it over and over again.
Marking significance	Speaking slowly or changing tone so students know what is being said or what has been said is important.
Promoting/ establishing consensus	Teacher encourages students to agree or come to a consensus.
Providing Evaluative Responses	Teacher clearly indicates, through words or intonation, that a student's comment is correct or incorrect.

Dialogic Teaching Moves – Teacher and students jointly construct narrative/discussion	
Asking «real» or open questions	Teacher asks a question of a student or entire class to which the answer is not necessarily known or expected by the teacher.
Spontaneous contributions	Students provide unsolicited comments not directly elicited by teacher.
Revoicing/reflecting students responses	Teacher repeats verbatim what a student has responded without changing or altering the meaning of the statement. Includes when a teacher repeats in a question-style format or asks student to clarify what she/he said, or to refer that comment to another student.
Meaning into Matter	Teacher uses materials to illustrate or respond to a point or idea raised by student or teacher.
Promoting disagreement/ leaving lack of consensus	Teacher asks students to share divergent ideas, air differences or encourages students to disagree or not reach consensus.
Providing neutral responses to students	Teacher repeats student responses, or provides comments that do not indicate whether students' statements are correct or incorrect.

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Nora Elise Hesby Mathe
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Oslo Høfdings gate 29
N-0307 Bergen
Norway
Tel: +47 25 58 21 17
Fax: +47 25 58 50 50
nsd@nsd.uib.no
nsd@stud.uib.no
Orgnr. 969 321 884

Vår dato: 03.12.2014

Vår ref: 40770 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40770	<i>Muntlige ferdigheter i samfunnsfag</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nora Elise Hesby Mathe</i>
Student	<i>Lise Storaker Pyke</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Endringskontroll / Endre i Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. nsd@uio.no
TRONDHØM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7001 Trondheim. Tel: +47 73 55 15 11 / kjems@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SSI, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 51 43 30. nsd@ssitroms.no

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring, lærer og elever

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt -lærer-

Muntlige ferdigheter i samfunnsfag

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Lise Storaker Pyke og jeg skal skrive masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet på Universitetet i Oslo. Temaet for oppgaven er muntlige ferdigheter i samfunnsfag, og jeg ønsker i den forbindelse å gjøre klasseromsobservasjon og elevintervjuer.

Jeg jobber som vikarlærer i engelsk på nn og kjente derfor til skolen. Jeg tok kontakt med administrasjonen og spurte om jeg kunne få observere en samfunnsfaglærer. Jeg ble da anbefalt å ta kontakt med deg, og over mail sa du ja til å la meg følge timene dine. Tusen takk for at du stiller opp!

Hva innebærer deltakelse i studien

I studien vil jeg gjennomføre videoobservasjon av seks økter i faget Politikk og menneskerettigheter, to i uka. Jeg vil være tilstede selv i timen som passiv observatør. I etterkant kommer jeg til å analysere videomaterialet med fokus på muntlige aktiviteter.

Jeg ønsker å observere vanlige skoletimer, og for deg som lærer innebærer det å gjennomføre undervisningen slik du pleier.

I tillegg til observasjonen ønsker jeg å gjennomføre to elevintervjuer i etterkant. Disse vil fokusere på elevenes egne erfaringer med muntlighet. Da vil jeg kun benytte meg av lydopptak, ikke video. Jeg sender ut et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene. Om noen elever ikke ønsker å bli filmet, vil kameraet plasseres slik at de plasseres utenfor linsens rekkevidde.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Det er kun jeg og min veileder som vil se på videomaterialet. Opptakene vil lagres på en separat harddisk og slettes når studien er ferdig. Det vil ikke lagres navn på skole, lærer eller elever. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Jeg er veldig takknemlig for at du er villig til å delta i studien. Dersom du har noen spørsmål, kan du kontakte meg på tlf: xxxxxxxx eller email: xxxxxxxx@gmail.com. Veileder er Nora Elise Hesby Mathe, email: n.e.h.mathe@ils.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt - elever -

Undervisning i Politikk og menneskerettigheter

Bakgrunn og formål

Jeg heter Lise Storaker Pyke og studerer til å bli lærer ved Universitetet i Oslo. Jeg holder på med min avsluttende masteroppgave, og skal skrive om undervisning i samfunnsfag. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre klasseromsobservasjon med videoopptak og to elevintervjuer. Jeg jobber som vikarlærer i engelsk på nn og kjente derfor til skolen, det var slik jeg kom i kontakt med læreren deres. Jeg har fått lov av henne å til å følge dere i timene i Politikk og menneskerettigheter.

Hva innebærer deltakelse i studien

I første omgang ønsker jeg å gjøre videoobservasjon i klasserommet. Jeg vil også være der selv som passiv observatør. Det innebærer at jeg kommer til å være tilstede i timene og filme det som foregår med et kamera som plasseres på stativ. Jeg kommer ikke til å flytte på kameraet eller fokusere inn på enkeltelever.

Timene vil gjennomføres som vanlig, og jeg ønsker at dere som elever tenker minst mulig på min tilstedeværelse. Fokuset for observasjonen er hovedsaklig hvordan *læreren* jobber med ulike ferdigheter som beskrives i læreplanen, og ikke deres prestasjoner som elever.

Mine observasjoner har ingen innvirkning på karakterene deres og jeg kommer ikke til å diskutere funnene med læreren deres i etterkant.

I tillegg til å gjøre videoobservasjon ønsker jeg å få noen av elevenes perspektiver på samfunnsfagundervisningen. Derfor ønsker jeg å gjøre to intervjuer.

I intervjuene kommer jeg til å spørre om deres erfaringer med faget og utviklingen av noen av

ferdighetene som beskrives i læreplanen. Intervjuene handler altså om deres erfaringer i faget, ikke deres egne prestasjoner. Intervjuene kommer til å bli tatt opp med lydopptaker (ikke video).

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i publikasjonen. Det vil si at navnet ditt eller andre opplysninger ikke vil skrives ned slik at du og dine svar kan identifiseres i etterkant.

Det er kun jeg og min veileder som vil se på videomaterialet. Opptakene vil lagres på en separat harddisk og slettes når studien er ferdig. Det vil ikke lagres navn på skole, lærer eller elever.

Som nevnt, vil videoobservasjonen eller intervjuene ikke ha noen innvirkning på karakteren du som elev får i faget. Video- og lydopptak og øvrige personopplysninger vil slettes senest ved prosjektslutt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Hvis du kunne tenke deg å stille opp på intervju, så kryss av for det på skjemaet. Hvis du ikke ønsker å bli filmet, vil vi plassere kameraet slik at det er mulig å sitte utenfor kameraets rekkevidde. Dersom du har noen spørsmål, kan du kontakte meg på tlf: xxxxxxxx eller email: xxxxxxxx@gmail.com. Veileder er Nora Elise Hesby Mathe, email: n.e.h.mathe@ils.uio.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta (sett kryss)

_____ I videoobservasjon

_____ I intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Intervjuguider

KRL og Norge i Menneskerettighetsdomstolen

Begreper/temaer

Religionsfrihet

Ytringsfrihet

Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg

RLE - KRL

Kristen formålsparagraf

Fritak

KRLE

Informere elevene om frivillighet, anonymitet, at jeg ønsker å snakke om gruppearbeidet og vil referere til noe av videomaterialet.

Bakgrunnskunnskaper

1. Spørre hva temaet deres var
2. Visste dere mye om saken på forhånd?
 - hvor hadde dere lært om den?
3. Hva visste dere fra før av om å lage en drøftende presentasjon?
 - Dere har tidligere jobbet endel med å skrive fagartikler, hadde det noen betydning for dette gruppearbeidet, tror dere?

Tema

4. Kan dere huske hvordan dere kom frem til tema?
 - Hvordan bidro læreren i den delen av prosessen?
5. Hvordan bidro læreren i innsnevringen av tema? Var det noen kriterier dere måtte følge?
 - I første veiledningssekvens presenterer dere forslag til hvordan dere kan angripe tema, kan dere huske lærerens tilbakemelding på det? Hvordan påvirket det deres innsnevring av oppgaven?

Problemstilling

6. Hvordan kom dere frem til problemstillingen?
 - I en veiledningssekvens gir dere et forslag til problemstilling, kan dere huske hva det var?
(konsekvensene for faget)

- Lærer gav dere tilbakemelding og kommer med et annet forslag, hva var det?
(Lærer: «jeg ville sagt hvilke konsekvenser fikk dommen ?»)
 - hvordan forstår dere forskjellene på disse to problemstillingene?
 - videre ble det foreslått flere ulike vinklinger på problemstilling fra læreren
(hvilke konsekvenser får en dom i den europeiske menneskerettighetsdomstolen for et land som blir dømt)
 - hvordan kom dere frem til den versjonen dere endte opp med?
(kan vi skrive om, ha hvilke konsekvenser fikk dommen, ha det som problemstilling,)
 - hvordan forstår dere denne problemstillingen? Hva er det man må gå inn i for å arbeide med den?
 - Hva slags råd fikk dere av læreren, husker dere? Hvordan fulgte dere opp det?
7. Hva slags tilbakemelding fikk dere på problemstillingen?

Drøfting

8. Hvor fant dere argumenter til drøftingen?
- I en veiledningssekvensene var dere innom mange ulike vinklinger, hvordan kom dere frem til det dere valgte å fokusere på? Hadde læreren noen innvirkning på det?
9. Hvordan vurderte dere og valgte ut argumenter?
10. Hvordan bidro læreren til å spisse drøftingen?
- I en veiledningssekvens sa læreren at hun gjerne ville at dere gjennomgikk gangen i rettssaken, hvorfor tror dere hun ville det?
 - Hadde dette noen påvirkning på hvordan dere forstod problematikken?
 - Fikk dere råd om argumenter fra læreren?

Konklusjon

11. Kan dere gjenta konklusjonen dere kom frem til?
12. Hvordan kom dere frem til den?
13. Var læreren involvert i det?

Tilbakemeldinger

14. Hva slags tilbakemeldinger husker de å ha fått?
15. Hvordan vurderer dere selv drøftingsbiten?
16. Hvis dere skulle gjort det på nytt, noe dere ville gjort annerledes?

17. Noe mer å fortelle om prosjektet eller prosessen?

Takk for intervjuet!

El Salvador og abortloven

Begreper/temaer:

Religionsfrihet
Kvinneres rettigheter
Selvbestemt abort
Verdispørsmål

Informere elevene om frivillighet, anonymitet og at jeg vil referere til noe av videomaterialet.

Bakgrunnskunnskaper

1. Hva var temaet?
2. Visste dere mye om saken på forhånd?
3. Hva visste dere fra før av om å lage en drøftende presentasjon?
 - Jobbet med skriftlige fagartikler – betydning for arbeid nå?

Tema

4. Kan dere huske hvordan dere kom frem til tema?
 - Lærers bidrag?
5. Hvordan bidro læreren i innsnevringen av tema? Var det noen kriterier dere måtte følge?

Problemstilling

6. Hvordan kom de frem til problemstillingen?
 - I en veiledningssekvens sier læreren at dere kan ta utgangspunkt i en påstand, for å så drøfte den, huskere dere det? Kan de huske hvordan de landet på å velge den varianten?
7. Fikk de tilbakemeldig på problemstillingen?

Drøfting

8. Hvordan jobbet de for å finne argumenter til drøfting?
 - i en veiledningssekvens snakker Lærer om religionsfrihet versus selvbestemt abort, husker dere det? Var det et perspektiv dere hadde diskutert før hun tok det opp?

9. Dere bygget videre på dette når dere argumentene i presentasjonen, hvordan kom dere frem til de ulike argumentene?

10. De hadde et tema som berører dyptliggende verdispørsmål, hvordan gikk de frem for å sette seg inn i disse - og hva slags rolle hadde læreren i prosessen?

11. Hvordan bidro læreren i prosessen med å spisse drøftingen?

Konklusjon

12. Dere nevner at det er vanskelig å konkludere i en veiledningssekvens, husker dere det?

- Husker dere hva læreren responderte?

(hun responderte med at det var vanskelig i slike verdi og livssynssaker å konkludere med noe, trakk linjer til omskjæringsdebatt, blant annet)

13. Kan dere gjenta konklusjonen dere kom frem til?

- Hvordan kom dere frem til den?

- Var læreren involvert i det?

-Noen sammenheng mellom det de diskuterte med lærer og konklusjonen de trakk?

Tilbakemeldinger

14. Hva slags tilbakemeldinger husker de å ha fått?

- Hva var positivt?

- Noe de kunne endret på?

15. Hvordan vurderer dere selv drøftingsbiten?

16. Hvis dere skulle gjort det på nytt, noe dere ville gjort annerledes?

17. Noe mer å fortelle om prosjektet eller prosessen?

Takk for intervjuet!

Nord Koreas trussel mot USA i forbindelse med The Interview

Begreper/temaer:

Ytringsfrihet

Krenkelse

Trussel

Menneskerettigheter

Terror

Privatliv

Informere elevene om frivillighet, anonymitet og at jeg vil referere til noe av videomaterialet.

Bakgrunnskunnskaper

1. Hva var temaet for oppgaven?
2. Visste dere mye om saken på forhånd? Kan dere fortelle litt om det?
3. Hva visste dere fra før av om å lage en drøftende presentasjon?
 - Jobbet med skriftlige fagartikler - betydning for arbeid nå?

Tema

4. Kan dere huske hvordan dere kom frem til tema?
 - Lærers bidrag?
5. Hvordan bidro læreren i innsnevringen av tema? Var det noen kriterier dere måtte følge?
 - I første veiledningssekvens presenterer dere vinklinger på tema, kan dere huske lærers tilbakemelding på det?

Problemstilling

6. Hvordan kom de frem til problemstillingen?
 - I en veiledningssekvens kommer læreren med et forslag til hva slags spørsmål dere kan stille, husker dere det? (*kan et land true ytringsfriheten til et annet land*)
 - det var i praksis den versjonen de gikk for, hvordan kom dere frem til å velge den?
 - hvordan forstår dere denne problemstillingen? Hva er det man må gå inn i for å arbeide med den?
7. Fikk de tilbakemelding på problemstillingen? Hva?

Drøfting

8. Hvordan jobbet dere for å finne argumenter til drøfting?
 - I en veiledningssekvens nevnte læreren at dere måtte finne mer ut av sammenhengen mellom terrortrusler og menneskerettighetsbrudd, husker dere det? Hvorfor tror dere hun gjorde det?
 - hun nevnte også noe om forholdet mellom stater og menneskerettigheter, husker dere det?
 - fikk dere råd om argumenter fra lærerens side?
9. De hadde et tema som er dagsaktuelt og som berører komplekse spørsmål - hvordan syns dere det var å jobbe med?

- hva slags rolle hadde læreren i prosessen?

Konklusjon

10. Kan dere gjenta konklusjonen dere kom frem til?

- Hvordan kom dere frem til den?

-Var læreren involvert i det?

Tilbakemeldinger

11. Hva slags tilbakemeldinger husker de å ha fått?

- Hva var positivt?

12. Dere fikk en tilbakemelding på at dere skulle hatt litt mer om oppbygningen av verdenssamfunnet, kan dere huske hva det handlet om?

13. Hvordan vurderer dere selv drøftingsbiten?

14. Hvis dere skulle gjort det på nytt, noe dere ville gjort annerledes?

15. Noe mer å fortelle om prosjektet eller prosessen?

Takk for intervjuet!